

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO E DOUTORADO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
SOBRE PRÁTICAS DE
ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL:
UM ESTUDO ETNOGRÁFICO ENTRE
CONGADEIROS, PROFESSORES E ESTUDANTES DE MÚSICA**

por

Margarete Arroyo

**Orientadora:
Dra. Maria Elizabeth Lucas**

**Tese submetida como requisito
parcial, para obtenção do
grau de Doutor em Música**

Porto Alegre, junho de 1999

Clearly, music as a social experience is broader and more complex than the musical activities encompassed by social institutions concerned with music. Music educators, recording studios, publishers, promoters, and musicians' associations are only a small part of a social practice that is deeply rooted in the everyday life experiences of a broad mass of people. Perhaps the most important message that emerges from these interviews [presented in "My Music"] concerns just how complicated people's encounters with music can be. As creators and receivers, performers and spectators, active or passive listeners, people's music taste and interests reveal far more complexity and far more self-directed searching, testing, and experimenting than either music schools or commercial market categories can account for.

George Lipsitz, Foreword para *My Music* (Crafts, Cavicchi e Keil, 1993, p. xiii)

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos aos atores dos dois cenários serão por toda a vida, pois ao permitirem minha inserção nos seus mundos, proporcionaram-me muito mais do que o cumprimento de compromissos acadêmicos: proporcionaram-me uma experiência transformadora. A todos esses atores dedico este estudo.

Agradeço à Capes, que me concedeu outra bolsa de estudo; aos professores, colegas e funcionários do Curso de Pós-Graduação em Música - Mestrado e Doutorado, Instituto de Artes, UFRGS, e, especialmente, à minha orientadora, Dra. Maria Elizabeth Lucas.

Agradeço aos colegas, alunos e funcionários do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia pelo apoio e também aos funcionários da Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação desta mesma Universidade.

Agradeço às professoras Dra. Cornélia Eckert e Dra. Ondina Fachel Leal por me aceitarem como aluna no seminário "Metodologia de Pesquisa Antropológica" do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS, e ao professor Dr. John Shepherd da Carleton University (Canadá, Ottawa) e por me acolher no programa de doutorado sanduíche.

Agradeço ao Andes Ferreira do F. Studio, Uberlândia, pelo trabalho de masterização das gravações em fita cassete, à professora Marilena Araújo, Araguari, pela revisão do texto, e ao Alfredo Barros, do Núcleo de Antropologia Visual do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS, pela primeira edição do vídeo.

Agradeço à minha família pelo apoio, carinho e compreensão.

Resumo

Esta pesquisa é um estudo etnográfico realizado em dois cenários, social e culturalmente diferenciados de ensino e aprendizagem de música. Ineri-me no contexto ritual do *Congado* e no contexto institucional do *Conservatório de Música*, ambos localizados na cidade de Uberlândia, MG, entre os anos de 1995 e 1997.

A proposta de lançar um olhar antropológico sobre práticas de educação musical a partir da vivência do estranho e do estranhamento do familiar, promoveu um processo central da pesquisa: a transformação do olhar da pesquisadora sobre os cenários de estudo. O ritual afro-católico do *Congado*, que mobiliza parte significativa da população afro-brasileira de Uberlândia, e o *Conservatório de Música*, uma escola pública que atende a algumas unidades de milhares de uberlandeses de diferentes classes sociais, tornaram-se campos heurísticos para uma compreensão mais densa da relação aprendiz e fazer musical.

A questão que me conduziu no trabalho de campo foi o desvelamento das representações sociais sobre o fazer musical, sendo que o conceito sócio-antropológico de "representações sociais" refere-se ao saber conceitual e prático construído e compartilhado coletivamente. As representações sociais edificam a realidade, sendo compreendidas no senso comum como formas naturalizadas de significado.

No decorrer do trabalho de campo, o tema "educação musical como cultura" emergiu como um articulador do estudo simultâneo nos dois cenários, bem como da textualização da pesquisa. A interface desse tema com o campo acadêmico da Educação Musical, desvelou a relevância do olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem em música. Esse olhar vem possibilitar um alargamento dos discursos e práticas da Educação Musical, apontando para um lugar mais relevante dos mesmos no âmbito da produção acadêmica.

SUMÁRIO

Introdução	1
Parte I - Representações sociais sobre fazeres musicais	
Capítulo 1 - O estranho e o familiar: um olhar antropológico sobre práticas de educação musical	19
A construção do objeto de estudo	22
Campo acadêmico de inserção deste objeto de estudo	31
Modelo teórico: dimensões antropológica e música-pedagógica	37
Modelo metodológico	41
Uma educadora musical em 'terrenos antropológicos'	44
Educação Musical em 'terrenos antropológicos'	45
O trabalho de campo	46
As fases do trabalho de campo e as técnicas de pesquisa	48
Análise e interpretação	53
Textualização	54
Parte II - Vivendo o estranho: o cenário do Congado	
Capítulo 2 - <i>Adoro Congo</i> : o ritual do Congado	60
<i>Novena</i> : minha inserção no mundo congadeiro	62
Inserção no <i>terno Marinheiro Nossa Senhora do Rosário</i>	64
<i>Festa de Nossa Senhora do Rosário</i>	68
O <i>Congado</i> como ritual	71
O mito de origem do ritual	76
<i>Adoro Congo</i>	83
<i>A Dança do Congado</i>	86
A fase das <i>campanhas</i>	87
Inserção no <i>Marinheiro de São Benedito</i>	94
Retornado às <i>campanhas</i>	100
O <i>Domingo de Festa</i>	102
Capítulo 3 - <i>Batido é tudo!</i> : fazer musical no <i>Congado</i>	111
Fazer musical no <i>Marinheirinho</i> e no <i>Marinheirão</i>	114
<i>Fazer música</i> : quem, como e sob que circunstâncias	118
Criação musical coletiva	122
<i>Encaixar os batidos</i> : recriando a <i>música</i>	126
<i>Fazer musical</i> e produção de identidades	128
<i>Batidos e músicas</i>	135
<i>Música: cantar é o mais importante</i>	137
Dimensão sônica das <i>músicas</i>	139
<i>Batido é tudo!</i>	141
Dimensão sônica dos <i>batidos</i>	144
Fazer musical e mensagens rituais	151

Capítulo 4 - *O ouvido fica no batido do congo:*
ensino e aprendizagem musical no Congado **156**

- O ingresso dos atores no mundo congadeiro 159
- Pedagogia êmica 167
- É de pequeno que se aprende* 171
- Eles pensam que a Festa é só bater* 178
- "Música aprendida mas não ensinada" 187
- Música, corpo e aprendizagem 190
- Competência musical 193
- Prática musical coletiva como contexto de ensino e aprendizagem 194

**Parte III - Estranhando o familiar:
o cenário do Conservatório de Música**

Capítulo 5 - *Mudança:*a instituição do Conservatório de Música **198**

- Familiaridade e estranhamento 199
- Inserção no *Conservatório de Música* 202
- P.D.E. - Plano de Desenvolvimento da Escola* 203
- O *Conservatório de Música* como instituição escolar 205
- Instituições e simbolismo: "analogias naturalizantes" 205
- Mudança* 210
- Mudança* e analogias naturalizantes 212
- Instituição e agenciamento 217
- Matrícula:* ingresso dos atores no mundo do *Conservatório* 218
- Grade curricular e FEAM:* processo de socialização 225
- Evasão e mudança* 240

Capítulo 6 - *Não tinha experiência com música, só com música popular:* fazer musical no Conservatório **244**

- Eu não tinha experiência com música, só com música popular* 249
- Música popular* na contramão da *evasão* 254
- Música popular* e *mudança* 258
- Música erudita:* reprodução e *mudança* 265
- Concurso Erudito Interno* 266
- Tem até professor que não lê música, toca só de ouvido!* 276
- Fazer musical e analogias naturalizantes 281

Capítulo 7 - *Vamos dançar, galera!:*
ensino e aprendizagem musical no Conservatório **284**

- Minha inserção no contexto da *Musicalização* 287
- Inserção na turmas 290
- Professores e professoras* 296
- Musicalização* e *mudança* 299
- Encantamento, angústia, resistência e *mudança* 303
- Outra situação de ensino e aprendizagem 309
- Apatia, questionamento, socialização e animação 310
- Música é uma coisa que a gente canta* 318
- Representações sobre fazer musical e *musicalização* 322

Parte IV- Educação musical como cultura

Capítulo 8 - Discussão e reflexões finais

325

Relação aprendizes e fazeres musicais	328
<i>Congado</i> : <u>Rede</u> de representações sociais sobre o fazer musical no ensino e aprendizagem de música	330
<i>Conservatório</i> : <u>Confronto</u> de representações sociais sobre o fazer musical no ensino e aprendizagem de música	333
Alargando o discurso da Educação Musical	337
Educação Musical como cultura	342
Implicações para a Educação Musical	352
Desdobramentos para pesquisa futura	355
Contextos em permanente movimento	356

Anexo 1: Cidades: *Festa do Congado* e *Conservatórios Estaduais de Música*

Anexo 2: Cartaz da Festa do Congado de Uberlândia

Anexo 3: Fichas de matrículas no Conservatório de Música

Anexo 4: Grades Curriculares do Conservatório de Música

Anexo 5: Cartazes e programa de eventos no Conservatório de Música

Anexo 6: Programa da Musicalização e fichas de atividades

Anexo 7: Um CD

Referências bibliográficas

Abstract

Introdução

Nesta pesquisa focalizo o ensino e a aprendizagem de música praticados em dois cenários social e culturalmente diferenciados, ambos localizados na cidade de Uberlândia, MG. Entre os anos de 1995 e 1997, inseri-me etnograficamente no *Congado*, cenário afro-católico de cultura popular e no *Conservatório de Música*, cenário historicamente vinculado à cultura erudita européia e à classe média.

Cheguei a campo com uma questão que me guiou nas incursões nestes dois cenários plenos de possibilidades investigativas: o desvelamento de representações sociais sobre fazeres musicais em cenários social e culturalmente diferenciados de ensino e aprendizagem de música. Minha expectativa era de, a partir da análise da presença, geralmente implícita, dessas representações, compreender de modo mais amplo a relação aprendizes e fazeres musicais e, conseqüentemente, adensar esta compreensão sobre práticas de educação musical.

Recorri, neste estudo, a um modelo teórico interdisciplinar, no qual a interdisciplinaridade é entendida como "o quê e como deve ser aprendido de outros campos para nos capacitar a contextualizar de forma suficiente nosso objeto de estudo para um dado projeto" (Nelson, Treichler e Grossberg, 1995, p.13). Antropologia Interpretativa e Etnomusicologia tornaram-se campos teóricos básicos no sustento das captações, análises e interpretações do material etnográfico da pesquisa, que têm como interlocutora final a área acadêmica da Educação Musical¹.

¹ Quando a expressão Educação Musical vier escrita com as letras iniciais em maiúsculo, refere-se à Educação Musical como campo acadêmico de conhecimento tal qual a Antropologia ou a Etnomusicologia. Quando esta expressão vier escrita com todas as letras minúsculas, refere-se à educação musical enquanto prática.

A literatura etnomusicológica tem reportado serem os espaços escolares de educação musical apenas mais um dos inúmeros contextos presentes no cotidiano das sociedades urbanas, onde experiências musicais e ensino e aprendizagem de música têm lugar. As palavras de George Lipsitz, citadas na epígrafe, referem-se a esta visão ampliada da educação musical e dos cenários social e culturalmente diversos onde ela acontece. Estas considerações apontam para a relevância de se lançar um olhar antropológico sobre práticas diferenciadas de ensino e aprendizagem de música.

O que vem a ser lançar um olhar antropológico sobre práticas de educação musical? Qual a relevância deste olhar para o campo acadêmico da Educação Musical, entendido como espaço que se ocupa dos vários aspectos que constituem as práticas de educação musical?

Ao longo da pesquisa empreendida, estas questões foram organizando-se em dois eixos, sobre os quais as diferentes dimensões deste estudo - empírica, teórica e metodológica - articulam-se. É minha expectativa que estas duas questões estejam suficientemente esclarecidas ao final do relato, mas como introdução e guia a esta jornada, apresento alguns elementos identificadores de um olhar antropológico e o que ele pode destacar com relação ao campo acadêmico da Educação Musical.

A Antropologia ampliou seu campo de atuação nas últimas décadas. Se originalmente, esta disciplina esteve identificada com o estudo de culturas não ocidentais, atualmente, entende-se que seu objeto de pesquisa "não é propriamente o estudo de um determinado tipo de sociedade", porém a diversidade cultural, os significados dos diversos comportamentos, as experiências humanas, enquanto

"arranjos diferentes, particulares" (Magnani, 1996, p.15) em qualquer agrupamento humano.

"A antropologia, lá ou cá, na floresta ou na cidade, na aldeia ou na metrópole, não dispensa o caráter relativizador que a presença do 'outro' possibilita. É desse jogo de espelhos, é essa imagem de si refletida no outro que orienta e conduz o olhar em busca de significados ali onde, à primeira vista, a visão desatenta ou preconceituosa só enxerga o exotismo, quando não o perigo, a anormalidade" (*Ibid.*, p.20).

O olhar interpretativo da Antropologia é assim lançado sobre todos os espaços e culturas. "Agora somos todos nativos", disse o antropólogo Clifford Geertz, que no mesmo texto explicita o significado desta afirmativa:

"Ver-nos como os outros nos vêem pode ser bastante esclarecedor. Acreditar que outros possuem a mesma natureza que possuímos é o mínimo que se espera de uma pessoa decente. A largueza de espírito, no entanto, sem a qual a objetividade é nada mais do que auto-congratulação, e a tolerância apenas hipocrisia, surge através de uma conquista muito mais difícil: a de ver-nos, entre outros, como apenas mais um exemplo da forma que a vida humana adotou em um determinado lugar, um caso entre casos, um mundo entre mundos. Se a antropologia interpretativa tem alguma função geral no mundo, é a de constantemente re-ensinar esta verdade fugaz" (Geertz, 1998, p.30).

O campo acadêmico da Educação Musical tem sido dominado por uma visão eurocêntrica e ênfase na instrução. O olhar relativizador da Antropologia e seu foco nas interações sociais e na busca por significados locais devem possibilitar revisões e ampliações de concepções e práticas da Educação Musical. Se, como coloca o antropólogo José Guilherme Magnani (1996, p.38-39), o objeto da Antropologia "é constituído por práticas que se desenvolvem em espaços de múltiplos usos" e que "são as práticas sociais que dão significado e ressignificam tais espaços (...)", o objeto de estudo da pesquisa, descrito nos capítulos seguintes,

concentra-se nas práticas sociais. Isto porque tais práticas conferem significados ao ensino e aprendizagem de música nos cenários do Congado e do Conservatório de Música.

Estudar ensino e aprendizagem de música sob um olhar antropológico implica focalizar o complexo envolvendo as experiências musicais no cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. Deste modo, creio que a perspectiva antropológica de práticas diversas de educação musical possibilitará um redimensionamento no campo da Educação Musical, no sentido de se lhe desvelar um papel mais significativo no cenário da própria produção acadêmica.

O desvelamento da importância deste olhar constitui-se no ponto central do diálogo que procuro estabelecer com o campo acadêmico da Educação Musical. Foi a partir da experiência etnográfica - fundamento da Antropologia - obtida durante a pesquisa, que dados dos cenários de estudo possibilitaram a percepção de um tema vinculado a este ponto central. O material etnográfico (o observado, vivido e colhido no trabalho de campo), ao ser analisado e interpretado reflexivamente, desvelou o tema educação musical como cultura, qual articulador dos dois cenários de estudo, também condutor da narrativa e objetivo final de reflexão e discussão. Com esta reflexão e discussão, penso fechar um ciclo com o ponto das representações sociais sobre fazeres musicais, as quais me guiaram no trabalho de campo, bem como com as duas questões centrais de diálogo com a Educação Musical - lançar um olhar antropológico sobre práticas de educação musical e desvelar a relevância deste olhar ao interpretar educação musical como cultura.

Dos vários aspectos relativos à educação musical, o 'design' desta pesquisa privilegia as biografias sócio-culturais e musicais dos atores envolvidos nas situações

de ensino e aprendizagem de música e suas interações sociais nos respectivos contextos. Estão focalizados neste estudo os sujeitos e as interações estabelecidas com o fazer musical sob uma perspectiva sócio-cultural. Considero tais aspectos fundamentais e enriquecedores no exame de outros elementos mais comumente estudados na Educação Musical, tais como, processos de aprendizagem e currículos. Sendo assim, este estudo não busca propor modelos de educação musical, nem qualquer tipo de transporte de práticas de educação musical entre os cenários. Ele busca tão somente uma compreensão dos aspectos culturais e sociais das práticas de educação musical, esperando com isso, contribuir para um adensamento da compreensão da interface educação musical e cultura.

Fazeres musicais no *Portal do Cerrado*

Os cenários delimitados neste estudo compõem dois dos vários “mundos musicais” de Uberlândia, cidade do Triângulo Mineiro de 438.986 habitantes².

A idéia de "mundos musicais" que Ruth Finnegan (1989) propõe a partir da concepção de "art worlds" de Howard Becker³, refere-se a mundos "distintos não apenas por seus estilos diferentes, mas também por outras convenções sociais: as pessoas que tomam parte deles, seus valores, suas compreensões e práticas compartilhadas, modos de produção e distribuição, e a organização social de suas atividades musicais" (Finnegan, 1989, p.31)⁴. Entretanto, a metáfora de Ruth

² Dado do IBGE, 1996 (www.nossaterra.com.br)

³ "Art worlds consist of all the people whose activities are necessary to the production of the characteristic works which that world, and perhaps others as well, define as art. Members of art worlds coordinate the activities by which work is produced by referring to a body of conventional understandings embodied in common practices and in frequently used artifacts..." (Becker apud Finnegan, 1984, p.31).

⁴ "They were distinguishable not just by their differing musical styles but also by other social conventions: in the people who took part, their values, their shared understandings and practices, modes of production and distribution, and the social organization of their collective musical activities" (Finnegan, 1989, p.31).

Finnegan expressa parte do que pude ouvir, ver, sentir e viver nesses cenários. Para, aproximar-me, então um pouco mais do experienciado e observado, tomo de empréstimo reflexões do sociólogo Michel Bozon sobre cenários musicais, feitas a partir de seu estudo do "caráter social" do "fenômeno musical", realizado em uma pequena cidade francesa no final da década de 1970 e início de 80. Esse estudo, sustentado no conceito de campo de Pierre Bourdieu - "o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão" (Ortiz, 1994, p.19) - evidencia as práticas musicais como um "fenômeno de sociabilidade". Essas práticas, segundo Bozon, "constituem um dos domínios onde as diferenças sociais se ordenam (...), mesmo que os agentes, mais freqüentemente do que em outros campos, se recusem a admitir que a hierarquia interna é uma hierarquia social" (Bozon, 1984, p.251)⁵.

Além das observações de Finnegan que invocam o olhar relativizador da Antropologia, na abordagem simultânea desses cenários musicais, Bozon chama atenção para a relação hierárquica que os diferentes mundos musicais mantêm internamente e entre si:

"Longe de ser uma atividade unificante concernente a todos os meios e a todas as classes, a música é o lugar por excelência da diferenciação pelo desconhecimento mútuo; os gostos e os estilos freqüentemente ignoram-se, julgam-se e copiam-se (...)" (*Ibid.*, p.251)⁶.

Assim, quando recorro à expressão "mundos musicais", refiro-me a uma conjunção das idéias de Ruth Finnegan e de Michel Bozon.

⁵ (...) contitue un des domaines où les différences sociales s'ordonnent (...), même si les agents, plus souvent et plus constamment que dans d'autres champs, refusent d'admettre que la hiérarchie interne de la pratique est une hiérarchie sociale" (Bozon, 1984, p.251).

⁶ "Loin d'être une activité unifiante concernant tous les milieux et toutes les classes, la musique est le lieu par excellence de la différenciation par la méconnaissance mutuelle; les goûts et les styles souvent s'ignorent, se méprisent, se jugent, se copient" (Bozon, 1984, p.251).

Ao focalizar o ensino e a aprendizagem de música nos dois mundos musicais social e culturalmente diferenciados, insiro este estudo no terreno da relação educação musical e cultura. Recorro, então, à Antropologia no sentido de lançar um olhar mais adensado sobre esta relação.

Originalmente, os antropólogos estudaram culturas diferentes das suas até chegarem à situação descrita por Geertz - "somos todos nativos". Nesse exercício antropológico a que estou me propondo, não deixo de estar também em terrenos culturais estranhos, já que paulistana, mudei-me para Uberlândia em 1993. Deixei São Paulo, após ingressar como professora da área de Educação Musical no Departamento de Música da Universidade Federal local. Este foi, assim, o primeiro 'mundo musical' uberlandense em que tive oportunidade de inserir-me. Naquele mesmo ano, veria pela primeira vez uma *Festa do Congado* e participaria como *jurada*, convidada da *Feira de Artes Musicais*, promovida pelo *Conservatório de Música*. Muitos outros cenários de prática musical foram-me revelados durante os quase seis anos seguintes, quatro dos quais estive envolvida com esta pesquisa. Podem ser citados: os vários grupos de música popular - de rock, de pagode, de MPB, música sertaneja - atuando em bares, restaurantes, casas de shows. E mais: a *Festa do Camaru* - parque de exposição de animais, rodeios e shows de música sertaneja; os centros de Umbanda; a Banda e o Coro municipais; a oficina cultural da Prefeitura; o carnaval; os grupos de Folia de Reis; as várias escolas particulares de música; as diferentes igrejas evangélicas onde a música ocupa papel de destaque; o comércio especializado em instrumentos musicais e os estúdios de gravação. Atentar para a presença desses vários mundos musicais enseja-nos ocasião de perceber como as músicas constituem-se em "fenômeno transversal que varre

todos os espaços de uma sociedade (...)", conforme observa Michel Bozon (1984, p.251).



Nascida há 109 anos no então *Sertão da Farinha Podre*, hoje Triângulo Mineiro, antes terras goianas, hoje mineiras, Uberlândia tem sido apontada como *O Portal do Cerrado* (Anexo 1). Esta representação oriunda do imaginário da população local⁷ tem sido usada como 'slogan' para atrair investimentos econômicos para a cidade. Ao longo da avenida que leva ao aeroporto, estão expostas placas com desenhos alternando elementos da cultura e natureza locais, incluindo a que anuncia "*O Portal o Cerrado*". Contudo, o significado desta expressão pode ser interpretada de modo mais denso, na medida em que simboliza o ethos' progressista, o qual, segundo estudos citados a seguir, foi criado e mantido pela elite local.

⁷ Esta origem popular do termo foi-me revelada por uma professora do Conservatório.

Bandeirantes paulistas integraram o Triângulo Mineiro, na época Sertão da Farinha Podre, ao Brasil, quando "adentraram o continente em busca de metais e pedras preciosas (...)" (Guimarães, 1991, p.7). O processo de formação do que hoje se conhece como o município de Uberlândia, "ocorreu em um momento histórico marcado pela crise do sistema produtivo da mineração em Minas Gerais, o que impôs a ocupação do espaço com interesses agropastoris, exigindo população fixa (...)" (Alem, 1991, p.82). Nesse contexto, houve a combinação de trabalho familiar, escravo e agregado (*Ibid.*, p.84).

Com a abolição acontecida efetivamente em Uberlândia, segundo Lourenço, em 1989, os afro-brasileiros fixaram-se nos "arredores da cidade, no limite entre a zona 'urbana' propriamente dita e as chácaras. Provavelmente, ocupavam-se do trabalho nas chácaras" (Lourenço, 1987, p.16). Antes disso, "o censo de 1872 [registrava na então São Pedro de Uberabinha] 545 escravos numa população de 4.028 habitantes, o que significava 13,5% de escravos na população contra 15,1% no Brasil na mesma época" (*Ibid.*, p.18). Já em 1980, segundo estudo de Edward Telles sobre segregação racial nas quarenta maiores áreas urbanas do Brasil, a população "não branca" na área onde Uberlândia foi referência era de 58.000 num universo de 231.000 habitantes, o que significa 25% da população total da cidade (Telles, 1991, p.353)⁸.

Considerada a "Boca do Sertão" no século XIX, na década de 1940, Uberlândia tornou-se ponto estratégico para "expansão e colonização do interior do país" durante o governo Vargas; passou a "entreposto comercial" nos anos 50, e

⁸ Agradeço ao antropólogo e professor José Carlos Gomes da Silva da Universidade Federal de Uberlândia pela ajuda na obtenção desses dados atuais referentes à população afro-brasileira me Uberlândia.

armazenadora e distribuidora das culturas de grãos (soja, milho, café) resultantes da "política de ocupação dos cerrados" nos anos 60. A partir da década de 70, teve início a implantação de seu pólo industrial (Machado, 1991, p.39-41). Em estudo sobre "representações coletivas e história política em Uberlândia", João Marcos Alem cita a elite uberlandense no processo de constituição da cidade: inicialmente donos de terras e comerciantes (1991, p.84); atualmente, estes e industriais.

O abrupto crescimento da cidade a partir de 1960, "impulsionada pela migração acelerada" faz surgir as classes populares atuais, constituída por pessoas vindas principalmente do Triângulo Mineiro e Goiás e que passaram a ocupar a periferia da cidade (Alvarenga, 1991, p.104). Nesse período, "a proporção entre a população urbana e rural se inverteu em favor da primeira" (*Ibid.*, p.104). Segundo dados do governo local, em 1996 a população urbana era de 430.439 e a rural de 8.547⁹.

Durante esses anos, foi-se reforçando um discurso de modernidade sobre Uberlândia. Segundo a historiadora Maria Clara Tomas Machado, este discurso foi construído pela classe dominante, procurando manter a imagem da cidade como "harmoniosa", escondendo os conflitos sociais:

"Se de um lado a cidade é moralizada de ponta a ponta, pelo ideário burguês e aparece como ordeira, laboriosa e passiva, caminhando em busca do desenvolvimento econômico e social, de outro, as recusas, os movimentos sociais organizados, as manifestações 'espontâneas' da população demonstram que essa sociedade não é tão harmoniosa e pacífica quanto quer a memória oficial" (*Ibid.*, p.38).

"Contra-pondo-se a essa imagem de riqueza e prosperidade, os dados do Censo Demográfico de 1980/MG apontam para uma distribuição de rendas desigual na região, onde 40,60 % da

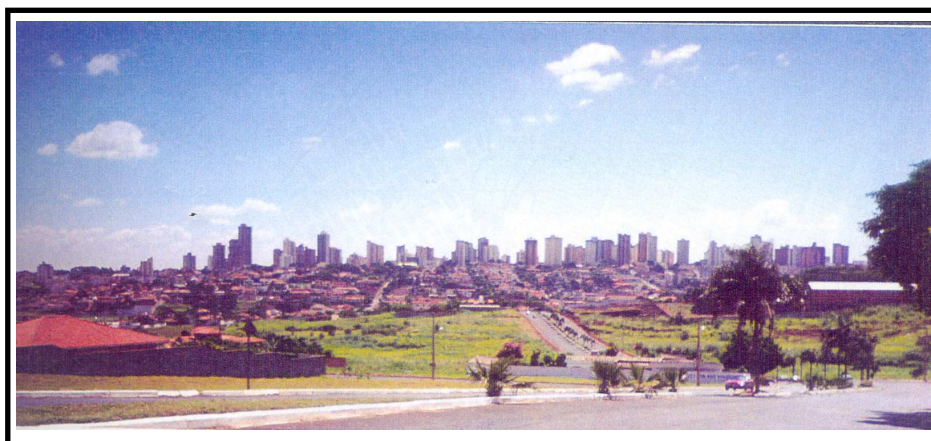
⁹ Dados obtidos no site <http://www.mg.gov.br>

população uberlandense sobrevivem na miséria, sem emprego concreto que lhes garanta uma vida digna e respeitável" (*Ibid.*, p.42).

A ideologia do progresso que move esta cidade no ainda sudeste, mas quase centro-oeste brasileiro, colocou-a como centro político-econômico-cultural da região com sua produção agropecuária, seu pólo industrial, a única Universidade Federal do Triângulo Mineiro e uma rede eficiente de meios de comunicação.

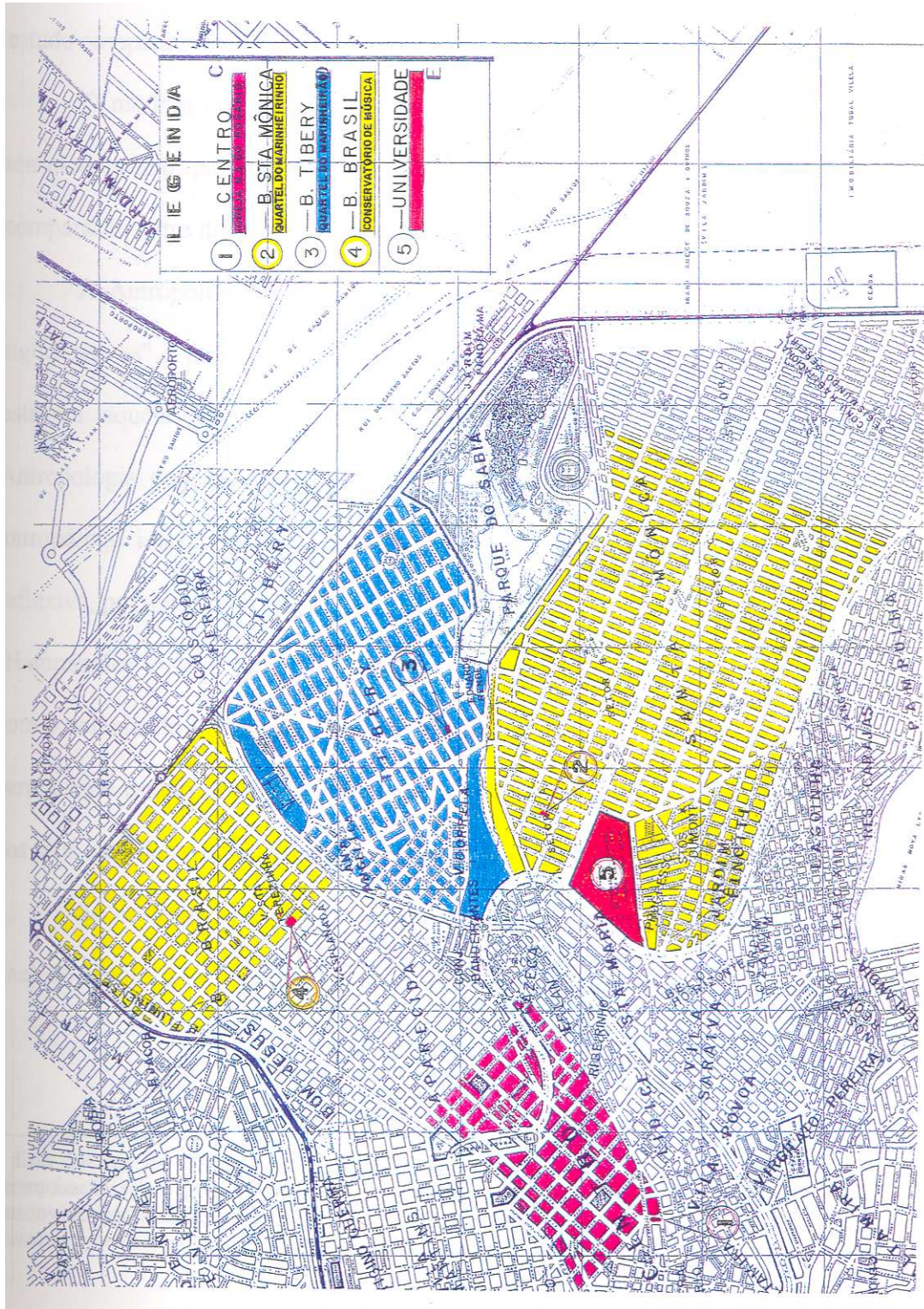
João Marcos Alem expressa este 'ethos' uberlandense com a expressão "auto-imagem grandiosa" (1991, p.79). E mais:

"O poder dessas representações está, ainda, por ser avaliado em toda sua extensão, porque elas não se limitam às matérias de cunho historiográfico, literário e jornalístico, mas se incorporam às falas cotidianas dos habitantes. Tornaram-se parte comum das muitas memórias coletivas locais" (*Ibid.*, p.80).



Os cenários do *Congado* e do *Conservatório de Música* inserem-se neste contexto sinteticamente delineado. Os atores do *Congado*, na sua maioria afro-brasileiros, compõem tal qual parte dos migrantes, a classe popular. Entretanto, os *congadeiros*, diferentemente desses migrantes, têm uma história local que vem desde o final do século passado. Os *congadeiros* atuais são filhos, netos e bisnetos de

congadeiros. Os atores do *Conservatório de Música* são oriundos de diversos setores da classe média (alta, média e baixa), diferentemente de anos atrás, cuja predominância era da classe média alta.



Quando recorro à idéia de mundos musicais, faço-o com a intenção de criar uma primeira aproximação dos cenários delimitados do estudo, pois esta idéia vem ao encontro de dois pontos importantes da pesquisa: (1) a não hierarquização de *Congado* e *Conservatório de Música* pela pesquisadora, hierarquização colocada de imediato em modelos epistemológicos diferentes do aqui adotado¹⁰; (2) o tipo de estudo comparativo entre os dois mundos musicais.

O modelo epistemológico adotado é o antropológico, mais precisamente, um modelo antropológico interpretativo-reflexivo e seu trabalho com a questão da comparação entre diferentes culturas.

A Antropologia Interpretativa toma o fenômeno cultural "como sistemas significativos" e tem como "ocupação principal (...) determinar a razão pela qual, este ou aquele povo faz aquilo que faz (...)" (Geertz, 1998, p.9-10). Esta Antropologia concentra-se no "entendimento do entendimento" (*Ibid.*, p.12) - o antropólogo interpretando como Outros interpretam suas realidades locais- e é reflexiva, por considerar que o pesquisador "é parte do mundo social que ele estuda" (Hammersley e Atkinson, 1983, p.14). Este "modelo de reflexividade (...) emergiu com o colapso do Positivismo cientificista em meados deste século e (...) coloca em permanente estado de 'vigilância epistemológica' o papel do sujeito pesquisador, o dos seus métodos e pressupostos teóricos" (Lucas, 1995, p.10).

Se na origem da Antropologia, enquanto campo de estudos acadêmicos - final do século XIX - a comparação era feita segundo perspectiva evolucionista,

¹⁰ Essa questão da hierarquização merece algumas observações. O primeiro ponto refere-se à hierarquização sob o ponto de vista ético. Segundo o modelo antropológico da pesquisa, os dois cenários são igualmente significativos. Quando mencionei Michel Bozon anteriormente, o conceito de hierarquia apareceu, mas como ponto de vistaêmico.

"desde então, muita coisa mudou (...)" (Magnani, 1996, p.17). O olhar comparativo está agora atrelado à diversidade cultural.

O estudo concomitante dos dois cenários mantém-se, portanto, longe de qualquer vínculo com a investigação na musicologia comparada (baseada em teorias evolutivas eurocêtricas) (Turino, 1993, p.7). Este estudo alinha-se com a perspectiva comparativa que articula os significados sociais e culturais no contexto de suas construções (é para este ponto que a Antropologia e a Etnomusicologia têm apontado). Entretanto, é consciente de que tanto na pesquisa antropológica, quanto etnomusicológica, a comparação está implicitamente presente (ao olhar o outro, redimensiono o olhar sobre mim mesmo); o olhar simultâneo aponta para a ampliação de limites culturais. As palavras de Anthony Seeger a respeito da comparação entre categorias êmicas (dos índios Suyá - Parque Nacional do Xingu) e categorias éticas (do pesquisador - sua bagagem conceitual), sintetizam este olhar comparativo:

"É precisamente a confrontação de nossos parâmetros (...) com os parâmetros diferentes dos Suyá que produzem um conjunto produtivo de questões e uma abordagem comparativa da música" (Seeger, 1988, p.102) ¹¹.

No olhar comparativo sobre o mundo musical do *Congado* e o do *Conservatório de Música*, busco as interpretações locais sobre ensino e aprendizagem de música e, a partir delas, reflito sobre a relação educação musical e cultura. Nesta concepção etnográfica-antropológica, os mundos musicais do *Congado* e do *Conservatório* são considerados igualmente significativos.

¹¹ It is precisely the confrontation of our musical parameters (...) with the different ones of the Suyá that can produce a productive group of questions and a comparative approach to music" (Seeger, 1988, p.102).

Buscar significados locais implicou minha inserção nos cenários e interação com seus atores. Inserção e interação são palavras-chave no método etnográfico, relevante na pesquisa social em diferentes áreas do conhecimento, como a Etnomusicologia e marcando presença crescente na Educação Musical.

Para o antropólogo Clifford Geertz, o que define a etnografia "é o tipo de esforço intelectual que ela representa: um risco elaborado para uma 'descrição densa'", para saber se uma piscadela é um tique ou um código (Geertz, 1989, p.15). Para tanto é necessário ao pesquisador um período prolongado em trabalho de campo, o emprego de diferentes e diversificadas técnicas, um processo reflexivo constante, incluindo também, o diálogo com a literatura especializada.

Ainda segundo Geertz, "o que o etnógrafo enfrenta [em campo] (...) é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras (...) e que ele tem, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar" (Geertz, 1989, p.20).

Transformar toda esta vivência em um texto é criar uma história, que não vai se prender à cronologia, nem poderá comportar todo o vivido, todos os atores. Esta história vai tentar recriar o vivido através de algumas vozes e cenas, procurando reconstituir algumas das representações sociais sobre o fazer musical que dão sentido ao ensino e aprendizagem de música praticados nos dois cenários.

O presente texto está organizado em partes, cada qual com seus capítulos. A parte I, com capítulo único, trata da descrição do objeto de estudo nas suas dimensões teórica e metodológica, propondo um olhar antropológico sobre práticas de educação musical.

A parte II concentra a descrição, análise e interpretação referentes ao cenário do Congado. O capítulo 2 descreve aquele cenário de modo amplo, para reconstituir, segundo Clifford Geertz (1998, p.19), as "estruturas mais amplas de pensamento e ação", que contextualizam os focos centrais de análise nos capítulos seguintes - fazer musical e ensino e aprendizagem de música. Para Geertz, a análise "é um bordejar dialético contínuo entre o menor detalhe nos locais menores e a mais global das estruturas globais, de tal forma que ambos possam ser observados simultaneamente" (*Ibid.*, p.105). A partir da expressão congadeira *adoro congo*, descrevo o ritual do *Congado*, procurando desvelar seus nexos simbólicos. O capítulo 3 focaliza o fazer musical no cenário, especificamente, na sua interface com as estruturas sócio-culturais. No capítulo 4, são focalizados o ensino e a aprendizagem de música, mais uma vez articulando sua trama analítica com estruturas sociais e culturais que particularizam o cenário.

A estrutura das partes II e III fundamenta-se também na interpretação da Educação Musical, como campo constituído e originário da intersecção de pedagogias e musicologias, sendo privilegiado o olhar sobre os fazeres musicais em cada cenário.

A parte III segue as mesmas diretrizes da parte II, porém concentrando-se no outro cenário do estudo: um Conservatório de Música. O foco dos capítulos 5, 6 e 7 segue o modelo que constitui a parte II, isto é, descrição ampla do cenário guiada, no caso, pela idéia local de *mudança*, de seu fazer musical e do ensino e aprendizagem ali praticados, respectivamente.

A parte IV, Educação musical como Cultura, compõem-se de capítulo único, reservado como espaço de retrospectiva, discussão e reflexões finais.

As traduções da literatura são de minha responsabilidade na maioria dos casos. Aquelas feitas por outrem serão sinalizadas no decorrer do texto. Os nomes dos atores do cenário do Congado são reais, em função das suas expectativas sobre a pesquisa. Já no cenário do Conservatório, os nomes dos atores são fictícios. Essa intenção levou-me a citar apenas parcialmente, o nome do Conservatório.

Ao longo do trabalho de campo registrei cenas e depoimentos, valendo-me dos recursos da fotografia, do vídeo e do registro sonoro das práticas musicais. Essa dimensão sonoro-visual, considerada na sua potencialidade antropológica, está inserida na textualização da pesquisa: as fotos, intercaladas na narrativa, e o CD, em anexo¹².

¹² Apesar da gravação em CD, a qualidade técnica está sujeita as condições de gravação em campo. Algumas faixas estão bastante comprometidas tecnicamente, mas foram inseridas por constituírem-se exemplos disponíveis únicos.

Parte I

Representações sociais sobre fazeres musicais

Capítulo 1 - O estranho e o familiar: um olhar antropológico sobre práticas de educação musical

A delimitação dos cenários do *Congado* e do *Conservatório de Música* decorreu do estranhamento que me causou a *Festa do Congado*, quando pela primeira vez presenciei-a. Era 1993, e eu, educadora musical, recém chegava a Uberlândia. Esse estranhamento estava diretamente vinculado à minha história de vida em outro mundo musical, o mundo escolar e acadêmico ao qual o *Conservatório* se vincula.

O mais impressionante para mim naquela primeira experiência de uma *Festa de Congado* foi um grupo de cerca de oito meninos posicionados em círculo, vestidos com seus *uniformes*¹³ coloridos, com *ripiliques* à mão, dançando no pátio da igreja em meio aos *batidos* dos outros *congadeiros* homens. Ampla audiência circundava todos e tomava conta do adro e seus arredores, na manhã ensolarada do domingo de *Festa*. Os meninos tocavam e dançavam ao mesmo tempo (CD faixa 1).

Os *batidos* nas *caixas* eram fortes e seguros, e mesmo pequenos para o tamanho dos instrumentos, os meninos movimentavam para cima e para baixo os *ripiliques*, acompanhando os movimentos de pernas que igualmente subiam e desciam em grandes saltos. O envolvimento intenso, o corpo solto e a expressão de prazer impressionaram-me e, de imediato, lembrei-me da relação de crianças com o fazer musical em outra situação já conhecida: as aulas de música em escolas. E o que me veio a mente, foi ausência comum de envolvimento, corpos retraídos e expressões de tédio.

¹³ O texto em itálico refere-se ao vocabulário e expressões êmicas cujo significado será reconstituído durante a narrativa. O desvelamento gradual do significado desse vocabulário e expressões procura trazer aos leitores a experiência do trabalho de campo, onde a compreensão das ações e discursos presentes nos cenários acontece ao longo do tempo de convivência com os atores.

Meu olhar sobre os meninos *congadeiros* foi de educadora musical, um olhar interessado em entender a relação entre aprendizes e fazeres musicais em contextos de ensino e aprendizagem escolares e não escolares. Mas era também, um olhar romântico sobre o fazer musical dos *congadeiros*, e um olhar descrente sobre o fazer musical na instituição escolar, olhares que foram se transformando durante o estudo, através do exercício antropológico de familiarização e estranhamento.

A primeira justificativa para a construção de um objeto de estudo a partir de dois cenários tão diferenciados, quer social quanto culturalmente, está relacionada à necessidade antropológica da vivência do que me era estranho, para então estranhar o que me parecia familiar. A delimitação desses dois mundos musicais, entre tantos outros existentes na cidade de Uberlândia, justifica-se pela singularidade dos dois cenários no contexto mineiro e brasileiro. Enquanto cenários de *Congado* acontecem de modo geral em todo país (Rabaçal, 1976), no estado de Minas Gerais, eles envolvem uma significativa parcela de um agrupamento social e étnico. Leda Maria Martins, ex-congadeira e historiadora, descreve poeticamente a presença marcante do *Congado* nas terras mineiras:

"Em Minas, os festejos de Reinado [e Congado]¹⁴ constituem e fundam uma das mais ricas e dinâmicas matrizes textuais da memória banto, que se inscreve e se afirma pela realização do rito nos grotões mais interiores, nos sertões mais gerais, assim como nas vias urbanas das grandes cidades" (Martins, 1997, p.35).

¹⁴ Leda Maria Martins esclarece que "ainda que sejam tomados um pelo outro, os ternos de Congado e Reinados mantêm diferenças. Ternos ou guardas de Congo podem existir individualmente, ligados a santos de devoção em comunidades onde não existia o Reinado. Os Reinados, entretanto, são definidos por uma estrutura simbólica complexa e por ritos que incluem não apenas a presença das guardas, mas a instauração de um império, cuja concepção inclui variados elementos, atos litúrgicos e cerimoniais e narrativas que, na *performance* mitopoética, reinterpretem as travessias dos negros da África às Américas" (Martins, 1997, p.31).

O *Conservatório de Música*, por sua vez, é parte de uma rede de doze Conservatórios vinculados ao ensino público estadual e localizados em diferentes regiões do estado de Minas Gerais¹⁵. Além desses doze Conservatórios envolverem também significativa parcela da população mineira, eles constituem uma rede de escolas públicas de música, única no Brasil - fato que parece ser desconhecido tanto por mineiros quanto pelo restante do país. Como disse uma professora do *Conservatório de Uberlândia*, "*a gente que é de Minas não sabe da inexistência de Conservatórios deste tipo em outros estados; quem é de outros estados não sabe da existência destes Conservatórios*"¹⁶.

Algumas dessas escolas, tais como, os Conservatórios de Araguari, Montes Claros e Uberlândia, chegam a ter quase 3.000 alunos, cifra quiçá única no país, em instituições do tipo¹⁷. Essa expressiva afluência às escolas de música, somada com o restante da comunidade escolar chega a alcançar cerca de dez por cento da população das cidades onde estão sediadas. Os Conservatórios constituem, assim, um espaço significativo para o estudo da relação educação musical e cultura.

Uma enxurrada de idéias e sentimentos referentes à relação aprendizes e fazeres musicais tomaram conta de minha mente naquela densa fração de tempo, enquanto observava os meninos congadeiros dançarem. Esta lembrança desencadeou o processo de construção de um objeto de estudo em 1995.

¹⁵Estes outros Conservatórios Estaduais de Música criados a partir de 1950 estão sediados nas cidades de São João del Rei, Uberaba, Diamantina, Visconde do Rio Branco, Juiz de Fora, Pouso Alegre, Leopoldina, Montes Claros, Ituiutaba, Araguari e Varginha (Gonçalves, 1993, p.38). (Anexo 1-localização destas cidades).

¹⁶ Depoimento particular feito durante o VII Encontro Anual da ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical realizado em Recife em outubro de 1998, quando os Conservatórios Estaduais Mineiros foram citados em mesas redondas e comunicações.

¹⁷ Outro espaço que convida a um estudo sócio-antropológico da educação musical e/ou da música pela expressiva afluência de alunos é a Universidade Livre de Música localizada na cidade de São Paulo.

A construção do objeto de estudo

O estranho e o familiar, categorias básicas da pesquisa antropológica, estão fortemente presentes neste estudo desde as reflexões que precederam o trabalho de campo até o texto final, passando por todo o processo de análise e interpretação. Algumas considerações são, portanto, fundamentais para precisar o papel destas categorias.

Os "sentimentos" do estranho e do familiar, segundo o antropólogo Marc Augé (1996), acompanham a Antropologia desde quando ela se achava vinculada ao processo colonialista e estes sentimentos estavam atrelados à idéia de exotismo das "outras" culturas. Porém, "o exotismo está definitivamente morto ou moribundo (...). [Mas], o campo da Antropologia, como estudo das modalidades das relações com o outro, amplia-se sem cessar (...)" (*Ibid.*, p.25), fazendo do "(...) olhar antropológico (...) uma reflexão renovada e metódica sobre a categoria da alteridade" (Augé, 1994, p.27). A presença acentuada dos sentimentos do estranho e do familiar neste estudo está vinculada a esta categoria, sendo que a "primeira alteridade (...) começa com o [pesquisador] mesmo (...)" (Augé, 1996, p.24). Esta presença também está vinculada ao objetivo da Antropologia segundo Clifford Geertz, qual seja, "o alargamento do universo do discurso humano" (1989, p.24).

Aquela lembrança da intensa experiência em minha primeira apreciação de uma *Festa do Congado* envolvia questões relacionadas à interação sujeitos e fazeres musicais em contextos sócio-culturais diferenciados. Portanto, envolvia diferentes concepções, valores e significados sobre esses fazeres musicais. A partir dessas questões e de um diálogo inicial que estabeleci com as literaturas antropológica e etnomusicológica, musicológica e músico-pedagógica, percebi que para uma

interpretação da relação entre aprendizes e fazeres musicais, tanto em contextos escolares e não-escolares de ensino e aprendizagem de música, era fundamental desvelar as concepções, valores e significados sobre os próprios fazeres musicais.

Cheguei, então, ao problema que me pareceu central na pesquisa e que me guiaria nas incursões a campo, no sentido de dirigir meu olhar aos dois mundos de tantas possibilidades. Este problema refere-se ao desvelamento de representações sociais sobre fazeres musicais em cenários de ensino e aprendizagem de música, social e culturalmente diferenciados. Minha expectativa era de, a partir do desvelamento destas representações, ampliar a compreensão sobre a relação aprendizes e fazeres musicais.

Este foco possibilita delimitar as categorias de estudo (o ponto de vista ético) básicas na captação, análise e interpretação na pesquisa. Trata-se dos conceitos de cultura, representações sociais e fazeres musicais.

O conceito de cultura é central quer na Antropologia, quer na Etnomusicologia e, de acordo com a etnomusicóloga Maria Elizabeth Lucas, seria o "ponto de intersecção", o "espaço interdisciplinar" entre Etnomusicologia e Educação Musical (Lucas, 1995, p.11).

O conceito de cultura que adoto segue a interpretação do antropólogo Clifford Geertz, para quem cultura é uma prática social "essencialmente semiótica", "uma teia de significados" constituídos nas interações sociais (Geertz, 1989, p.15). Esses significados são "continuamente produzidos, reproduzidos e revisados nos diálogos" dos atores sociais, como completam Tedlock e Mannheim (1995, p.2).

Quando adoto a definição de cultura de Geertz - uma teia de significados - e sigo a premissa de que ao olhar antropológico "importa (...) a busca do significado

(...) (Magnani, 1996, p.18), estou implicitamente trabalhando com uma categoria básica dos estudos sócio-culturais: "representações sociais". Este conceito está na base, portanto, da compreensão dos fazeres humanos interpretados como construções sócio-culturais.

O trabalho com representações sociais, como instrumento básico da pesquisa, demandou muito tempo desde a elaboração ao ajuste de uma definição mais precisa sobre seu conteúdo. A cada passo foi avaliada sua relevância heurística na composição do objeto de estudo e a sua relação com outras categorias, tais como "significado", presente na interpretação de cultura de Geertz.

O investimento de todo esse tempo deveu-se, por um lado, à minha recente inserção nos estudos antropológicos, e por outro, ao próprio tratamento do conceito na literatura antropológica. Concentrando-me no segundo ponto, já que o primeiro será retomado quando da exposição sobre a metodologia da pesquisa, apresento a seguir um breve panorama das "representações sociais" no campo da Antropologia, objetivando contextualizar a definição da categoria no âmbito do presente estudo.

De acordo com o antropólogo José Guilherme C. Magnani,

o uso "constante e indiscriminado" do conceito "representação" nos estudos antropológicos, "transformou-o em lugar comum, apagou-lhe os contornos, tornando-o translúcido (...). Embora largamente utilizada, [a noção de representação] quase nunca aparece definida com precisão; é como se existisse um acordo tácito: todos sabem do que se está falando (...)" (Magnani, 1986, p.127-128).

O também antropólogo Dan Sperber reconhece essa situação ao observar que embora "a noção de representação seja freqüentemente usada nos estudos de cultura,

desde as 'representações coletivas' de Durkheim ela tem sido deixada em uma névoa ontológica" (Sperber, 1985, p.76)¹⁸.

Tendo em vista tais observações, considereei necessária uma reconstituição da categoria "representação social" para, então, defini-la no âmbito deste estudo. Para justificar esta investida, considero valioso o comentário de Geertz sobre "definição":

"Embora seja notório que as definições em si nada estabelecem, se forem cuidadosamente construídas elas podem, por elas mesmas, fornecer uma orientação ou reorientação útil do pensamento, de forma que desenrolá-la pode ser um caminho efetivo para desenvolver e controlar uma linha nova de pesquisa" (Geertz, 1989, p.104).

Reconstituindo assim, "representação social", refiz minha própria trajetória na compreensão desta categoria.

No campo dos estudos sociais, a origem do conceito é atribuída a Émile Durkheim "que utiliza pela primeira vez o termo 'representação coletiva' e procura constituí-lo em objeto de estudo autônomo" (Herzlich, 1972, p.303)¹⁹. Para Durkheim, as representações são fenômenos da vida psíquica que têm origem nas "relações que se estabelecem entre os indivíduos" tornando-se, deste modo, a "trama" da vida social (Durkheim, 1994, p.41).

Na apresentação que Renato Ortiz faz de "As formas elementares de vida religiosa" de Durkheim, o sociólogo brasileiro sintetiza o pensamento de Durkheim sobre as 'representações coletivas':

"a vida psíquica é um conjunto de representações inconscientes (...) [que] formam uma realidade *sui generis* (...)". Estas "representações possuem uma força motora (...) e são percebidas enquanto relativamente autônomas e,

¹⁸ "The notion of representation is often used in studies of culture, but ever since Durkheim's 'collective representations' it has been left in a kind of ontological haze" (Sperber, 1985, p.76).

¹⁹ "qui utiliza le premier le terme de 'représentation collective' et tenta de constituer celle-ci en objet d'étude autonome" (Herzlich, 1972, p.303).

simultaneamente, como constitutivas do tecido social" (...). Segundo Durkheim, "as sociedades para existirem produzem representações que lhes são estruturalmente necessárias" (...) (Ortiz, 1989, p. 9 e 11).

Para Ortiz, "o conceito de representação [está articulado] em dois níveis": "o que é pensado, isto é, conteúdo" e "o modo de pensar, sua forma", o que aponta, de acordo com o autor, para uma sociologia do conhecimento (*Ibid.*, p.18).

Enquanto, por um lado, as representações sociais exercem um papel constitutivo das sociedades, por outro, elas são constituídas socialmente, aspecto que Durkheim já havia observado: as representações são construídas nas interações sociais, mas acabam sendo vistas como autônomas, como tendo vida própria - são naturalizadas - tomando uma "dimensão inconsciente" (*Ibid.*, p.22).

A observação de Ortiz sobre a idéia de uma sociologia do conhecimento presente na categoria de "representação coletiva" confirma a relação que estabeleço entre "representações coletivas ou sociais" e a teoria da sociologia do conhecimento proposta por Peter Berger e Thomas Luckmann (1985).

Em "A construção social da realidade" (1985) Berger e Luckmann parecem avançar no esclarecimento da origem das representações nas interações sociais e seu papel na constituição dos indivíduos e das instituições sociais, isto é, seu papel dialético, como, "estruturada" nas ações sociais e estruturantes dessas mesmas ações. Segundo os autores, nas interações face a face, "apreendo o outro por meio de esquemas tipificadores", isto é, "apreendo o outro como 'homem', 'europeu', 'comprador', 'tipo jovial', etc". Estes esquemas tipificadores estão presentes na vida cotidiana "afetando continuamente" e "modelando" as interações sociais (Berger e Luckmann, 1985,p.49).

Na busca de compreender o conceito de representação social no campo da Antropologia, deparei-me com sua discussão no campo da Psicologia Social de tradição francesa, através dos escritos de Sergei Moscovici. No final da década de 1950, Moscovici retoma e reinterpreta o conceito de "representações coletivas", mudando o adjetivo 'coletivo' para 'social', pois segundo o estudioso, "o que nós tínhamos em mente eram representações que estavam sempre em processo de produção no contexto das inter-relações e ações (...)" (Moscovici, 1988, p.219)²⁰. Pela origem comum (nas "representações coletivas") que a categoria representação social tem nesta linha da Psicologia Social e na Antropologia, vale a pena expor sua compreensão por Moscovici, mesmo porque ela ajudou-me a reconstituir a categoria no âmbito da Antropologia. Para Sergei Moscovici

"as representações sociais (...) relacionam-se aos conteúdos do pensamento cotidiano e do estoque de idéias que dão coerência às nossas crenças religiosas, idéias políticas e as conexões que nós criamos tão espontaneamente como respiramos. Elas nos possibilitam classificar pessoas e objetos, comparar e explicar comportamentos e objetificá-los como parte de nosso cenário social (...) As representações que dão forma às nossas relações com a sociedade são um componente da organização social" (*Ibid.*, p. 214)²¹.

Apoiada nesta reconstituição, passei a compreender "representação social" como forma de saber conceitual e prático construído e compartilhado coletivamente a partir das interações sociais. As representações sociais edificam a realidade, sendo compreendidas no senso comum como formas naturalizadas de significado. Em

²⁰ "What we had in mind were representations that were always in the making, in the context of inter-relations and actions (...)" (Moscovici, 1988, p.219).

²¹ "Social representations (...) concern the contents of everyday thinking and the stock of ideas that gives coherence to our religious beliefs, political ideas and the connections we create as spontaneously as we breathe. They make possible to us to classify persons and objects, to compare and explain behaviours and to objectify them as parts of our social setting. (...) Representations that shape our relations with society are in turn a component of social organization" (Moscovici, 1988, p.214).

outras palavras, estruturadas socialmente, quando naturalizadas, acabam por estruturar a própria sociedade. Mas, se elas são, por um lado, fonte de significados e sentidos da realidade, por outro, dentro da idéia não determinista da sociedade, isto é, da relação dialética entre indivíduo e sociedade, as representações sociais estão em constante processo de transformação, de acordo com o dinamismo das sociedades e culturas.

O sentido da expressão 'fazer musical', neste estudo, abrange mais do que modalidades de ação musical, conforme seu significado em parte da literatura. David Elliott (1995, p.40), filósofo da educação musical, por exemplo, define fazer musical ("music making" ou "musicing") como "executar, improvisar, compor, fazer arranjo, reger" além de "ouvir". Entretanto, se as ações musicais forem consideradas envolvendo um complexo de aspectos, desde os produtores das ações, o que eles produzem, como e por quê, e todo o contexto social e cultural que dá sentido às próprias ações musicais, a expressão 'fazer musical' carece de uma definição mais densa. Recorri, então, ao etnomusicólogo John Blacking, para quem "o fazer musical é uma espécie de ação social com importantes conseqüências para outros tipos de ações sociais. 'Música' é não apenas reflexiva; ela é também generativa tanto como sistema cultural quanto como capacidade humana (...)" (Blacking, 1995, p.223).

"O fazer musical e um senso de musicalidade das pessoas são resultado da interação interpessoal com ao menos três conjuntos de variáveis: sons ordenados simbolicamente, instituições sociais e uma seleção de capacidades cognitivas e sensório-motoras disponíveis do corpo humano" (Blacking, 1992, p. 305)²².

²² " 'Music'-making is a special kind of social action which have important consequences for other kinds of social action. 'Music' is not only reflexive; it is also generative, both as cultural system and as human capability (...)"(Blacking, 1995, p.223). "Music-making and a person's sense of musicality are

Assim, referências ao fazer musical nos cenários pesquisados, compreendem: atores sociais, as músicas que produzem e/ou consomem, enquanto "sons ordenados simbolicamente", as representações sociais que lhes dão sentido, bem como, executar, improvisar, compor, ouvir e outras ações. E mais: o fazer musical como "*prática significativa*", pois não apenas "comunica ou expressa significados pré-existentes, mas 'posiciona sujeitos' em um *processo* de semiosis" (Middleton, 1990, p.165- *itálico no original*)²³. Neste sentido, o fazer musical é reflexivo e generativo, como apontou Blacking.

As três categorias éticas da pesquisa estão estreitamente vinculadas. A interpretação de cultura que adoto tem como elementos relevantes as interações sociais e uma teia de significados construídos, reproduzidos e recriados nessas interações. Esses significados têm origem nas representações sociais que por sua vez sustentam a relação aprendizes e fazeres musicais. Desse modo, a articulação entre significado e representação social pode ser vista enquanto relação entre significante e significado:

significante	significado
representação social	significado

Considero como pressupostos no problema da pesquisa: representações sociais sobre fazeres musicais estão, como construções sociais e culturais, implicitamente presentes em contextos de ensino e aprendizagem de música quais

the outcome of interpersonal interaction with at least the sets of variables: symbolically ordered sounds, social institutions, and a selection of the available cognitive and sensorimotor capabilities of the human body" (Blacking, 1992, p.305).

²³ "(...) *signifying practice* (...) communicating or expressing a pre-existing meaning but as 'positioning subjects' within a *process* of semiosis"(Middleton, 1990, p.165).

formas naturalizadas de pensamento e ação; representações sociais estão em uma relação dialética entre estrutura social e atores sociais; e o estudo de cenários social e culturalmente diferenciados de ensino e aprendizagem de música contribui para a relativização, reordenamento e transformação de concepções e práticas na educação musical. A relação dialética entre estruturas sociais e atores sociais apresenta dinâmica social complexa, marcada pela “luta pelo consenso” e pela “luta para abrir (...) espaços para resistência e afirmação” (Giroux, 1993, p.186-187).

Tendo esses pressupostos em mente, elaborei algumas questões que contribuíram, nas etapas iniciais do trabalho de campo, para o mapeamento das ações nos cenários: Quais as representações sociais sobre fazer musical construídas, compartilhadas e disputadas em cada cenário? 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 em cada cenário?; Por que o conhecimento musical é reproduzido?; Qual a relação entre as representações sociais sobre fazeres musicais e concepções e práticas de ensino e aprendizagem de música em cada cenário?

Em síntese, o 'design' da pesquisa delimita-se nas representações sociais sobre fazeres musicais em cenários social e culturalmente diferenciados de ensino e aprendizagem de música - cenários do *Congado* e do *Conservatório de Música* - apontando de modo amplo para a relação educação musical e cultura. Os objetivos da pesquisa são desvelar essas representações no âmbito de cada cenário, observá-las e interpretá-las em seus contextos de ensino e aprendizagem e, finalmente, refletir sobre a relação educação musical e cultura.

O método de pesquisa ao qual recorri para estudar os dois cenários é o etnográfico. Neste tipo de estudo, particularizado pelo trabalho de campo, pela observação participante e pela reflexividade, o objeto de investigação foi sendo mais precisamente focalizado ao longo do trabalho de campo. E foi através do diálogo com um corpo teórico interdisciplinar, e reflexões e questionamentos que eu, educadora musical, ao assumir um papel de pesquisadora, fui experimentando nessa primeira vivência em “terrenos antropológicos”. No processo, marcadamente reflexivo, ocorreu a transformação do meu olhar com relação ao objeto de estudo, apontando para o que Martyn Hammersley e Paul Atkinson afirmam: o pesquisador constitui-se em "um instrumento por excelência da pesquisa" etnográfica (1992, p.18).

O trabalho de campo da presente pesquisa transcorreu ao longo de três fases de incursões:

Fases	<i>Congado</i>	<i>Conservatório</i>
1 (1995/96)	3 a 13 de novembro de 1995	6 de fev. a 1 de março de 1996
2 (1996)	de agosto a novembro (ambos os cenários)	
3 (1997)	de agosto a dezembro (ambos os cenários)	

(Figura 1 - fases do trabalho de campo nos dois cenários)

Na primeira fase, inseri-me em um primeiro momento (novembro/95) apenas no cenário do *Congado*, e num segundo, apenas no cenário do *Conservatório* (fevereiro/96). Nas segunda e terceira fases, trabalhei concomitantemente nos dois cenários.

Campo acadêmico de inserção deste objeto de estudo

Considero importante explicitar e enfatizar quais os meus interlocutores nesta pesquisa, uma vez que seu objeto de estudo comporta diálogos com diferentes

campos de conhecimento. Porque meu campo de atuação e reflexão é a Educação Musical, minhas análises e interpretações são feitas com o objetivo de dialogar com esse campo, apesar das presenças acentuadas e fundamentais da Antropologia e da Etnomusicologia.

O objeto de estudo desta pesquisa está inserido no campo dos estudos sócio-culturais em Educação Musical e isto implica ter como premissa básica que as músicas, os fazeres musicais, os conhecimentos e os processos educativos são considerados construções sócio-culturais.

Nesta abordagem, o foco de atenção está na relação educação musical e cultura a qual começou a ser problematizada, principalmente, a partir da década de 70, quando a influência dos estudos etnomusicológicos nas várias musicologias já vinha sendo empreendida há pelo menos duas décadas. Mas também na década de 70, alguns estudos na área da Sociologia da Educação Musical surgiram na Inglaterra, influenciados pelos próprios estudos etnomusicológicos, bem como, pelos estudos culturais²⁴ e pela Nova Sociologia da Educação.

No âmbito da interface "educação musical e cultura", diferentes temáticas têm sido focalizadas: a temática das músicas do mundo na educação musical, foco da chamada educação musical multicultural; a música popular na educação musical; o contexto cultural onde as escolas estão inseridas; a experiência musical promovida pelos meios de comunicação, e a relação cotidiano e educação musical. Como se pode perceber, essas temáticas estão bastante relacionadas sendo que no Brasil elas têm sido abordadas desde a década de 80, intensificando-se nos anos 90.

²⁴ Especificamente a linha dos "Cultural Studies" da Escola de Birmingham, UK.

A partir dessas temáticas, considero a literatura sobre a relação educação musical e cultura podendo ser analisada a partir de dois eixos: um de linha etnomusicológica e outro de linha sociológica. No primeiro, a literatura apresenta análises de ensino e aprendizagem de música praticados em sociedades não ocidentais e onde, de acordo com o caráter comparativo dos estudos de base antropológica, reflexões comparativas começaram a ser empreendidas. Como publicações pioneiras nessa linha podem ser citadas: o número especial da revista americana *Music Educators Journal* de 1972 com a temática "Music World Cultures" (MENC, 1972) e "Becoming Human through Music", que reúne trabalhos apresentados no "The Wesleyan Symposium on the Perspectives of Social Anthropology in the Teaching and and Learning of Music" (MENC, 1985).

O segundo eixo, de linha sociológica, focaliza as práticas culturais de subculturas urbanas ocidentais, desenvolvendo argumentos baseados nas forças hegemônicas e no potencial de sujeição e reação a elas. Uma nascente Sociologia da Educação Musical - ao menos no eixo Estados Unidos, Inglaterra e Canadá - começou a problematizar o ensino de música muito atrelado à tradição musical erudita européia, ressaltando as experiências musicais dos jovens fora dos limites escolares. As transformações sociais vivenciadas na década de 60, a partir do rock e da indústria musical, levantaram questões cruciais às concepções e práticas da educação musical escolar e acadêmica, evidenciadas e discutidas pela Sociologia da Educação Musical. As publicações seminais nessa vertente são Vulliamy e Lee (1976), Shepherd (1977) e Small (1977). Na década de 80 destacou-se o debate em torno da relação educação, música e sociedade, empreendido pelos britânicos Graham Vulliamy e John Shepherd (1984) de um lado, e Keith Swanwick (1984) de

outro. Nos anos 90, estudos mais específicos em torno daquela relação começaram a aparecer, concernentes às questões de gênero, cujas publicações expressivas são um número da *British Journal of Music Education* (BJME, 1993) e Lucy Green (1997).

No Brasil, os estudos sócio-culturais da educação musical vêm aumentando consideravelmente nos últimos anos. Na década de 80, pude localizar apenas dois estudos preocupados com a relação educação musical e cultura, mais especificamente os textos de Alexandre Bispo (1984) e de Cecília Conde e José Maria Neves (1984/85). Já na década de 90, as citações são mais numerosas e seus enfoques diversos.

Alexandre Bispo procurava introduzir uma orientação musicológica no currículo de licenciatura em Educação Musical/ Artística, cujo ideal "fundamentava-se na convicção de uma necessária posição relativista no julgamento estético das várias manifestações musicais" (Bispo, 1984, p.55). Cecília Conde e José Maria Neves chamavam atenção para o fato da experiência musical das crianças dos morros cariocas não ser considerada em escolas locais. Basicamente, a preocupação estava em valorizar a diversidade de experiências musicais em cenários urbanos.

Nos anos 90, é possível distinguir não apenas vários trabalhos, mas diferentes linhas de estudo. Jusamara Souza (1996) destaca duas: uma concernente à relação cotidiano da escola e música, e outra, à aprendizagem musical em contextos culturais diversos não escolares. Na primeira, cito os trabalhos de Rosa Fuks (1991, 1993, 1995) acerca do ensino de música na Escola Normal do Rio de Janeiro; os de Irene Tourinho (1992, 1993a, 1993b e 1994) sobre o papel da música nos rituais de escolas de Brasília, e o de Walênia Silva (1995) que etnografou as "motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical" de alunos em uma escola

alternativa de música de Porto Alegre. Na segunda linha, aparecem os trabalhos ainda eminentemente bibliográficos de Margarete Arroyo (1990) e Regina Márcia Simão Santos (1991) e alguns anos mais tarde trabalhos baseados em inserção de campo, como em Marialva Oliveira Rios (1995 e 1997) sobre processos de ensino e aprendizagem no terno de Reis "Rosa Menina" de Salvador, Bahia; Celson Gomes (1998) sobre a história de vida e formação musical dos músicos de rua de Porto Alegre; Marília Raquel A. Stein (1998) que realizou um estudo etnográfico sobre processos de ensino e aprendizagem em oficinas de música em bairros de periferia de Porto Alegre, RS; e Luciana Prass (1998) que também etnografou os "saberes musicais" na bateria da escola de samba "Bambas da Orgia".

Além dessas linhas, podem ser considerados ainda estudos que focalizam a relação aprendizagem musical escolar e o universo sócio-cultural dos alunos e estudos que articulam cotidiano e ensino de música nas escolas. Cássia Souza (1992, 1993) focalizou o canto de crianças de duas escolas públicas de Porto Alegre, crianças oriundas de diferentes contextos sócio-culturais; Jusamara Souza pesquisou concepções didáticas e práticas na sala de aula, tendo o cotidiano dos alunos como "perspectiva para a aula de música" (1996, 1997).

Todos esses estudos sócio-culturais têm procurado novos enfoques e novas práticas para a educação musical. Após cerca de 30 anos de produção nessa vertente, reflexões resultantes dessas décadas de estudos e debates começaram a surgir. David Elliott propõe "uma nova filosofia da Educação Musical" (Elliott, 1995) e Estelle Jorgensen propõe "uma visão dialética da Educação Musical" (Jorgensen, 1997).

Em "Uma nova filosofia da Educação Musical", Elliott coloca-se em contraposição a uma filosofia estética da Educação Musical, concebida por Bennett Reimer. Enquanto esta última, entre vários outros aspectos, mantém de acordo com Elliott uma visão descontextualizada de música, a "nova filosofia" de Elliott enfatiza, baseado, entre outras, na literatura etnomusicológica, "que música deve ser compreendida em relação aos significados e valores evidenciados no fazer musical real e na escuta musical em contextos culturais específicos" (Elliott, 1995, p.14)²⁵.

Considerando várias necessidades para ampliar a visão sobre a educação musical, Estelle Jorgensen propõe uma "visão dialética da Educação Musical". Tais necessidades seriam: abordagem interdisciplinar, multiplicidade de aspectos sociais, quais sejam, diferenças de estilos de vida, idades, etnias. Essa visão reconhece tensões existentes entre "contexto e forma musical, grandes e pequenas tradições musicais, transmissão e transformação, continuidade e interação, fazer e receber, compreensão e prazer, filosofia e prática (...)" (Jorgensen, 1997, p.xiv) e considera "que não há uma única via para a educação musical, nem um único método e ou tecnologia adequada para todas as situações" (*Ibid.*, p.xiii).

"As necessidades de cada situação não podem ser satisfeitas com uma única filosofia ou método de instrução universais, não importando quão filosoficamente e praticamente poderiam ser justificáveis. Cada professor precisa adaptar a abordagem instrucional ao conjunto de necessidades únicas a uma situação particular" (*Ibid.*, p.92)²⁶.

²⁵ "(...) music ought to be understood in relation to the meanings and values evidenced in actual music making and music listening in specific cultural contexts" (Elliott, 1995, p.14).

²⁶ "musical form and context, great and little musical traditions, transmission and transformation, continuity and interaction, understanding and pleasure, philosophy and practice, (...)"(Jorgensen, 1997, p.xiv)."(...) there is no one high road to music education, no one instructional method that fits all, no one technology appropriate for every situation" (*Ibid.*, p.xiii). "The demands of each situation cannot be met by a single universal philosophy or method of instruction no matter how philosophically and ractically defensible it might appear to be. Rather, each music teacher must fit the right instructional approaches to a set of demands in some measure unique to a particular situation" (*Ibid.*, p.92).

O objeto de estudo dessa tese insere-se neste conjunto da produção acadêmica contemporânea.

Modelo teórico da pesquisa: dimensão antropológica e músico-pedagógica

Como salientei anteriormente, na construção do objeto de estudo mantive diálogo com um corpo teórico interdisciplinar. Levando-se em conta que meu interlocutor é o campo acadêmico da Educação Musical e considerando-o uma área também interdisciplinar, o diálogo mantido com os vários campos de conhecimento, nesta pesquisa é congruente com a própria composição da Educação Musical. Para Rudolf-Dieter Kraemer, educador musical e pesquisador alemão, "a Pedagogia da Música define-se nos relacionamentos entre as pessoas e a música (...) Ela define seus temas com as chamadas Ciências Humanas, Filosofia, Antropologia, Pedagogia, Ciência Política, História" (Kraemer, 1995, p.147)²⁷. Sua "análise e campo de atuação" comportam diferentes situações tais como as de educação escolar e não escolar, aulas particulares e institucionais (*Ibid.*, p.164).

O exercício de lançar um olhar antropológico sobre a educação musical implicou construir um modelo teórico eminentemente antropológico/etnomusicológico, porém considerando referenciais músico-pedagógicos. Em face dessa duplicidade e tendo como finalidade uma maior clareza deste modelo teórico, considerei-o como composto pelas dimensões antropológica e músico-pedagógica.

O modelo teórico antropológico interpretativo-reflexivo atenta, como já expus, para a diversidade cultural e para a interpretação de significados sócio-

²⁷ "Da sich Musikpädagogik mit Beziehunguen zwischen Mensch(en) und Musik(en) befaßt, teilt sie ihren Gegenstand mit den gelegentlich als "Humanwissenschaften" bezeichneten Disziplinen Philosophie, Anthropologie, Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft, Geschichtswissenschaften" (Kraemer, 1995, p.147). A tradução deste texto foi feita pela professora Edetildes Mendes de Paula, a quem agradeço o apoio.

culturais locais. O conceito de cultura como teia de significados, segundo Geertz (1989), e o conceito de representação social como fontes de significados e sentidos da realidade, completam a síntese da dimensão teórica antropológica exposta nas seções anteriores.

Além deste modelo teórico antropológico geral, base interpretativa para os dois cenários, recorri também a teorias específicas no campo da Antropologia Social, para analisar os nexos sócio-musicais dos cenários etnografados. Nesse sentido, interpreto o cenário do *Congado* como ritual, entendido como "veiculador de mensagens", segundo o antropólogo Edmund Leach (1992, p.66), e o cenário do *Conservatório*, como instituição escolar, entendida como uma instituição social específica. Recorri à interpretação de instituição elaborada pela antropóloga Mary Douglas, isto é, instituição como "um agrupamento social legitimado" por "analogias naturalizantes" (Douglas, 1998, p.56 e 59)²⁸.

Ambos os cenários - o do *Congado* e o do *Conservatório* - poderiam ser interpretados como ritual, segundo estudos precedentes, quer na área da Pedagogia, quer na área da Educação Musical. Tais estudos falam da escola "como uma representação teatral ritualística" (McLaren, 1992, p.29), e o papel da música nos rituais escolares (Tourinho, 1992). Então, por que não considerá-los assim? Poder-se-ia argumentar, também, que considerar os dois cenários como ritual evitaria acúmulo de material interpretativo. Dediquei considerável tempo refletindo a esse respeito e avaliando qual opção seria mais interessante do ponto de vista heurístico para o objeto de estudo desta pesquisa. Seria interpretar o *Congado* e o *Conservatório* como contextos rituais; interpretar ambos como contextos

²⁸ Detalhes sobre o modelo teórico interpretativo de ritual e instituição escolar serão explicitados durante a descrição geral dos cenários nos capítulos 2 e 5.

institucionais, ou interpretar o Congado como ritual, e o Conservatório como instituição escolar? Como resultado dessas reflexões considerei o tipo de organização social que particulariza cada um dos cenários, visto que, do ponto de vista da teoria da institucionalização de Berger e Luckmann (1985, p.77), ambos os contextos constituem-se em ordem social²⁹ construída a partir de processos de institucionalização. Considerando que o objeto de estudo da pesquisa está centrado no desvelamento de representações sociais em cenários diferenciados social e culturalmente de ensino e aprendizagem de música, pareceu-me indicado considerar a ordem social que mais particulariza cada um dos mundos musicais. Assim, interpreto um cenário como ritual e outro como instituição escolar. Isso não implica desconhecer, no caso do Conservatório, momentos cerimoniais próximos da ritualização como o *Concurso Interno Erudito*, as apresentações públicas dos alunos, a *Feira de Artes Musicais - FEAM*. E no caso do Congado, sua dimensão institucional instrumental, por exemplo, a *Irmandade do Rosário* com sua estrutura diretora, estatutos de funcionamento, a hierarquia de cargos e funções entre os congos. Interpretar um cenário como ritual e o outro como instituição escolar reforçaria a diferença entre ambos, diferença que constitui-se em elemento marcante na construção do objeto de estudo. O que me parece relevante, heurísticamente, é ressaltar que as representações sociais constituem e dão sentido a ambos os contextos. Em ambos, uma rede de significados atua dinamicamente. Portanto, ritual e instituição desempenham neste estudo o papel de contextos interpretativos para analisar o ensino e a aprendizagem de música.

²⁹ "Padrões estáveis de expectativas e estrutura social que existem em qualquer sociedade; a manutenção desses padrões" (Jary e Jary, 1995, p.616).

Para a dimensão músico-pedagógica do modelo teórico, volto à visão interdisciplinar da Educação Musical e para Rudolf-Dieter Kraemer, que propõe um "modelo estrutural pedagógico-musical" (1995, p.164). Para o autor, "a particularidade do saber músico-pedagógico está presente na associação das noções humano-científicas de carácter pedagógico, orientadas pela cultura musical e aspectos músico-estéticos" (*Ibid.*, p.163)³⁰, isto é, a Pedagogia Musical "está presente na associação" entre Pedagogia e Musicologia. Para o autor, "uma teoria da formação da Pedagogia da Música só pode ser executada convenientemente, se envolvida no campo geral da música", ao mesmo tempo em que "divide com a Pedagogia a observação do homem sob os aspectos da criação e formação, ensino e aprendizagem, instrução e treinamento" (*Ibid.*, p.155 e 157)³¹.

Essa elaboração de Kraemer corrobora minha interpretação sobre o campo acadêmico da Educação Musical (ou Pedagogia da Música, conforme Kraemer), como resultante da intersecção de dois outros campos de conhecimento: pedagogias e musicologias³². Os termos 'pedagogias' e 'musicologias' referem-se, respectivamente, às várias disciplinas dedicadas ao estudo da educação e das músicas. No primeiro caso, entre outras, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação; no segundo, Sociologia da Música, Etnomusicologia, Musicologia Histórica, Teoria Musical, são alguns exemplos.

³⁰ "Die Eigenart musikpädagogischen Wissens besteht in der Verknüpfung von humanwissenschaftlich geprägten pädagogischen, musikkulturell orientierten und musikbezogen-ästhetischen Vorstellungen" (Kraemer, 1995, p.163).

³¹ "(...) da musikpädagogische Theoriebildung nur sinnvoll geleistet werden könne, wenn sie eingebettet sei in das Gesamtfeld Musik (...) Musikpädagogik teilt mit der Pädagogik die Betrachtung des Menschen unter den Aspekten der Erziehung und Bildung, des Lehrens und Lernens, der Ausbildung und des Unterrichts" (Kraemer, 1995, p. 155 e 157).

³² Ainda sobre a constituição do campo da Educação Musical ver Elliott (1995, p. 12) e Jorgensen (1997, p.3). Ver também Arroyo (1998).

Tal interpretação pauta-se em dois pressupostos de base antropológica: (i) os conhecimentos construídos nas pedagogias e nas musicologias são representações sociais, isto é, são valores, julgamentos técnicos-estéticos e práticas constituídos nas interações sociais inseridas em contextos sócio-histórico-culturais particulares; (ii) as representações sociais sobre fazer educativo, construídas nas pedagogias, e sobre fazer musical, construídas nas musicologias, passam a sustentar como representações sociais, muitas vezes hegemônicas, concepções e práticas da educação musical. Geralmente, porém, como conhecimentos tácitos, por serem as representações sociais compreendidas no senso comum como formas naturalizadas de significado. Segundo o etnomusicólogo Thomas Turino, "dada a autoridade do pensamento ocidental em grande parte do mundo contemporâneo, nossos produtos acadêmicos e *estilos de produção* tornam-se parte das imagens eficientemente exportadas na disputa para definir visões de mundo (...)" (1990, p.407)³³.

Aplico esse modelo de intersecção entre pedagogias e musicologias nos dois cenários, observando seus contextos específicos, isto é, em cada um reconheço uma pedagogia e uma musicologia êmicas. Em função do objetivo da pesquisa de desvelar representações sociais sobre fazeres musicais, privilegiei a observação e descrição da musicologia êmica, porém atenta à pedagogia.

Modelo Metodológico

O modelo reflexivo de pesquisa que adoto é guiado, metodologicamente, pela prática etnográfica-antropológica. Neste modelo reflexivo, que implica

³³ "Given the authority of Western thought in much of the contemporary world, our scholarly products, *and styles of production*, become part of the exported images efficacious in the contest to define worldviews (...)" (Turino, 1990, p. 407).

etnomusicologicamente a "mudança do interesse na música como objeto para a música como cultura (...),

"os etnógrafos tentam reflexivamente compreender suas posições nas culturas sendo estudadas e representam estas posições nas etnografias, incluindo suas próprias visões epistemológicas, suas relações com as culturas e indivíduos estudados, e suas relações com suas próprias culturas" (Barz e Cooley, 1997, p.16 e 17)³⁴.

Focalizar o desvelamento das representações sociais sobre fazeres musicais em cenários de ensino e aprendizagem de música levou-me à convivência naqueles cenários, observando e interagindo com os atores sociais, familiarizando-me com suas visões de mundo e de fazer musical a partir dos exercícios de familiarização e estranhamento.

O método etnográfico, antropológico por excelência, está baseado nesta inserção, marcada pelo encontro intersubjetivo da pesquisadora e dos atores dos cenários, em um "partilhar de mundos que emergem de diálogos, [mundos que] estão em um estado contínuo de criação, recriação, negociação e renegociação", tornando o estudo etnográfico uma "forma de fazer cultural". Deste modo, "o etnógrafo é ao mesmo tempo observador da cultura e produtor de cultura" (Tedlock e Mannheim, 1995, p.3,13 e 15)³⁵.

Apesar de esse método ter há muito transposto o campo da Antropologia para outras áreas de conhecimento, parece ainda despertar críticas, influenciadas por uma visão positivista. As críticas mais veementes caem sobre sua credibilidade por

³⁴ "(...) shift in interest away from music as an object toward music as culture (...), ethnographers attempt reflexively to understand their positions in the culture being studied and to represent these positions in ethnographies, including their epistemological stances, their relations to the culture and individuals studied, and their relationships to their own culture" (Barz e Cooley, 1997, p.16 e 17).

³⁵ "The shared worlds that emerge from dialogues are in a continuous state of creation and recreation, negotiation and renegotiation (...) In this respect, ethnography is (...) a form of 'cultural making' (...). Ethnographers at one and the same time observe culture and make culture" (Tedlock e Mannheim, 1995, p.3, 13 e 15).

seu caráter subjetivo e assistemático. O sociólogo Howard Becker discute essa questão e argumenta a favor da credibilidade do método etnográfico. Primeiro, a subjetividade está também presente na pesquisa quantitativa; segundo, a grande coleta de dados feita durante o trabalho de campo através de diferentes técnicas confere maior confiabilidade ao estudo etnográfico do que o uso de "métodos mais formais" (Becker, 1994, p.71 e 99). De acordo com Lucas, essa confiabilidade é ratificada com o recurso da triangulação, isto é do "cruzamento de várias formas de coleta como a interação e convivência com o grupo no seu cotidiano, a observação participante (...), as notas de campo, os diários de campo, as entrevistas abertas, fotos e gravações dialógicas em vídeo/cassete; fontes documentais e bibliográfica (...)" (Lucas, 1998, p.8).

As representações sociais e o fazer musical, dois dos aspectos delimitadores deste estudo etnográfico, têm recebido, em outras pesquisas, considerações e tratamentos metodológicos aqui também adotados.

José Guilherme Magnani (1986) aborda essa questão sobre o tratamento metodológico das representações sociais, analisando procedimentos do antropólogo Bronislaw Malinowski. Após o que, Magnani argumenta que o tratamento metodológico das representações implica:

"um processo de reconstituição (...) a partir de fragmentos (...). Opiniões individuais, a versão de peritos, os costumes e instituições, as condutas - cada qual concorre, com sua especificidade, para o construto final (...) e é do entrejogo, da relação entre essas práticas que se pode reconstituir o significado" (Magnani, 1986, p.138-139).

Margot Campos Madeira sintetiza a seu modo estas considerações:

"(...) o sentido de uma representação social não pode ser captado no dado, no imediato, no manifesto, nem na existência

de questões, temas ou reflexões comuns a grupos e sujeitos. A representação não será apreendida isolada do conjunto. Seu sentido profundo vem das articulações que mantém com outros pólos significantes a elas ligados" (Madeira, 1991, p.141).

Assim, a reconstituição das representações sociais sobre fazeres musicais no cenário do Congado e no do Conservatório, só será possível a partir da articulação de vários elementos locais, da consideração das várias vozes e da atenção às várias ações. Esse tratamento metodológico da representação social demanda atentar na apreensão do fazer musical em cada cenário, para os discursos verbais sobre música e para as próprias ações musicais.

Uma educadora musical em "terrenos antropológicos"

Um primeiro aspecto metodológico a ser considerado é minha não-formação antropológica. Considero-o relevante, pois está diretamente vinculado ao mapa epistemológico que compõe esta pesquisa. Quero ressaltar com esse relato na seção metodológica o risco consciente assumido no empreendimento deste estudo etnográfico.

Esta pesquisa, como já frisado, foi minha primeira vivência em "terrenos antropológicos". O método etnográfico seria o mais apropriado no caso - daí a preocupação com minha carência de formação antropológica, presente em todas as fases da pesquisa.

Os primeiros passos para tentar vencer tal dificuldade foram orientações de alguém experiente no método - no caso, fui orientada por uma etnomusicóloga- e procurar em cursos e leituras suprir minha deficiência na Antropologia. Entre os créditos que cumpri no curso de doutorado, estão os relativos ao seminário "Metodologia de Pesquisa Antropológica", cursado no Programa de Pós-Graduação

em Antropologia Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS, o qual foi uma introdução densa, motivadora e desafiante na literatura antropológica e no método etnográfico³⁶. O risco que estou assumindo ao realizar este estudo, creio ser compensado pela possibilidade de lançar um olhar adensado sobre práticas de educação musical.

Educação Musical em "terrenos antropológicos"

Os campos das pedagogias e das musicologias apresentam uma tradição de estudos etnográficos. Estes e, mais comumente, técnicas etnográficas foram integrados à pesquisa da Educação Musical nos anos 70.

O estudo etnográfico em Educação alcançou uma grande produção na década de 70, tentando dar conta de questões que outros métodos de pesquisa não conseguiam abarcar (Spindler, 1988, p.1 e 3). No âmbito da pesquisa de música, é na Etnomusicologia e na Sociologia da Música que o método etnográfico tem sido utilizado. Segundo Maria Elizabeth Lucas,

“A etnografia musical pressupõe a descrição da convivência e da aproximação das intersubjetividades do pesquisador e pesquisado, possibilitando a apreensão do fluxo cotidiano das ações e valores contidos no ordinário e extraordinário da experiência musical (...) (Ela) envolve a tentativa de aliar à contextualização culturalmente densa das produções musicais (com o objetivo de captar o processo de construção e representação sonora da cultura) (...) as perspectivas analíticas tanto do pesquisador quanto a dos pesquisados” (1995, p.13).

Na área da Educação Musical, o método compõe, juntamente com outros, as possibilidades de pesquisa qualitativa em Educação Musical. Sua valiosa contribuição às necessidades da área é apontada por Vulliamy e Shepherd (1984),

³⁶ Agradeço às professoras Dra. Cornélia Eckert e Dra. Ondina Fachel Leal, responsáveis por aquele seminário.

Krueger (1987) e Bannister (1992) e também pode ser constatada a partir de “algumas direções emergentes na pesquisa (qualitativa) em Educação Musical manifestadas” durante a “Qualitative Methodologies in Music Education Research Conference” (Bresler, 1994, p.9-10). Bresler (1995; 1995/96) destaca a necessidade do estudo etnográfico na Educação Musical ao comentar que “enquanto as defesas para o ‘currículo ideal de música’ abundam, a prática escolar de música recebe pouca atenção” (Bresler, 1995/96, p.22)³⁷.

No Brasil, estudos etnográficos sobre práticas de educação musical têm sido principalmente empreendidos, desde o início dos anos 90 (Tourinho,1992), intensificando-se a partir de 1995 (Walênia Silva,1995; Stein,1998; Prass, 1998). Considero-os de extrema relevância por contribuírem para revisão e ampliação de concepções e procedimentos nas práticas educativo-musicais quer escolares e não escolares (oficinas culturais, trabalhos comunitários, ONGS, entre outros).

O trabalho de campo

Pode-se dizer que o trabalho de campo é um momento chave da pesquisa. Nele articulam-se aspectos biográficos da pesquisadora, portanto, aspectos do pré-trabalho de campo; a própria vivência durante o trabalho de campo, marcada pela inserção nos cenários e gradativo processo de interação com seus atores. Também é mantido pela pesquisadora um denso diálogo entre sua incursão nos contextos de estudo, um referencial teórico e a reflexão sobre todo o processo.

Por fatores biográficos, considerava-me no início da pesquisa totalmente familiarizada com o cenário do Conservatório. Entretanto, a vivência naquele contexto mostrou-me o quão estranho também o era ele. A situação diferenciada da

³⁷ "Whereas advocacies for the 'ideal musical curricula' abound, school *practice* in music receives little attention" (Bresler, 1995/96, p.22).

rede de Conservatórios de Música públicos no estado de Minas Gerais, as especificidades culturais da região do Triângulo Mineiro e, principalmente, o exercício antropológico do estranhamento, revelaram-me suas particularidades. Este estranhamento tornou-se possível quando de minha inserção no outro cenário, o do Congado, pois vivendo "o estranho" pude realizar a transformação indispensável do familiar em estranho.

No exercício de estranhamento e familiarização, outro processo foi tendo lugar: o da transformação do meu olhar. Lawrence Grossberg fala a respeito: “no fim de contas, os analistas como contadores de histórias são remodelados pelas histórias que eles estão contando” (1992, p.66). A observação além de apontar para o caráter interpretativo-reflexivo da pesquisa nas ciências sociais, aponta também para a construção do texto etnográfico.

Inserir-me em dois cenários tão diversos social e culturalmente, trouxe-me alguns desafios, entre eles, o do próprio estudo etnográfico. Este estudo, nascido da inserção em sociedades de 'pequeno porte', permitia ao pesquisador ver o cenário "da porta" de sua barraca, conforme comenta José Guilherme Magnani citando trecho de etnografia de Evans-Pritchard (Magnani,1996, p.19).

Esta "imagem clássica da pesquisa de campo" contrapõe-se às "condições de trabalho de campo de um antropólogo às voltas com questões e problemas característicos das modernas sociedades urbano-industriais, *cujo campo é a cidade*: da janela de seu apartamento não tem diante de si o espetáculo da vida social em sua totalidade, e mesmo que conviva mais intensamente com o grupo que está estudando, nem sempre gasta todo o tempo em sua companhia" (*Ibid.*, p.19-20).

Os processos de inserção e interação nos cenários do Congado e do Conservatório de Música foram marcados pela idéia de *campo* na *cidade*. Não tive,

como apontou Magnani, "o espetáculo da vida social em sua totalidade". Entretanto, a intensidade do convívio e uma incursão na vida social dos cenários estiveram asseguradas; convívio e incursão acontecidos de modos diferenciados em cada um dos dois contextos. Cada cenário 'impôs' procedimentos diferenciados em função de suas próprias especificidades. A princípio, imaginei que um estudo etnográfico, isto é, inserção em determinado contexto e interação com seus atores, buscando viver o cotidiano destas pessoas, fosse mais plausível no Conservatório do que no Congado. Entretanto, no desenrolar do trabalho de campo, o contrário foi acontecendo. Foi no cenário do Congado que pude não apenas inserir-me no ritual, participando das suas várias fases, mas conviver com os atores em seu cotidiano, freqüentando suas casas, passando horas sentada na calçada com eles nas noites do período ritual, viajando com um grupo de congadeiros para cidades que também realizavam suas Festas do Congado. No Conservatório, o trabalho de campo restringiu-se quase que totalmente ao seu espaço físico e aos seus espaços de atuação na cidade.

Segundo meu entendimento, isso se deveu às particularidades de cada contexto. Se o método etnográfico é marcado pela observação participante acentuada em cenário social, ele aconteceu no cenário do Congado, onde pude observar de modo participativo, além dos momentos rituais, momentos cotidianos. Já no Conservatório, ficou restrito à aplicação de algumas técnicas, pois minha observação participante limitou-se aos relacionamentos desenvolvidos no âmbito da rotina escolar.

As fases do trabalho de campo e as técnicas de pesquisa

Já mencionei as fases por que passei no trabalho de campo. O detalhar e o desenrolar de cada uma delas vem a seguir.

Na primeira fase, dei prioridade à inserção nos cenários, porém em momentos diferentes. Por inserção quero dizer sobre as primeiras incursões nos contextos e os primeiros contatos com os atores, buscando permissão para realizar a pesquisa. Em novembro de 1995, acompanhei por onze dias a fase final do período ritual que envolvia a realização da Festa do Congado e fiz minha primeira incursão no Conservatório no mês de fevereiro de 1996.

Na segunda fase, já inserida nos cenários, dei prioridade à interação com seus atores - processo de trocas face a face, e o convívio de modo geral. Procurei trabalhar naquele momento - de agosto a novembro de 1996 - concomitantemente nos dois contextos. Em função do período ritual do Congado acontecer entre fins de setembro e início de novembro, acabei concentrando mais o trabalho de campo no Conservatório, nos meses de agosto e setembro, para então dedicar-me mais ao Congado nos meses consecutivos. Entretanto, seja em um caso ou outro, mantive o trabalho de campo nos dois cenários.

A terceira fase do trabalho de campo aconteceu de modo semelhante à segunda, exceto que se estendeu de agosto a dezembro de 1997, marcada por uma interação mais intensa com os atores de ambos os cenários.

Ainda mantive incursões nos dois cenários em 1998 e 1999. Como foram incursões ocasionais feitas para buscar alguma informação que faltava ou por simples convivência social (convite para almoçar, para festas familiares), considero estas incursões como não sistemáticas.

Apesar das diferenças no trabalho de campo assinaladas, as técnicas foram as mesmas: observação, observação participante, entrevistas com roteiro, conversas,

depoimentos, caderno de notas, diários de campo, gravações em fita cassete e em vídeo, fotos e análise de documentos.

Chamo de observação os momentos em que olhei de "longe" as ações dos atores. Observava o que faziam, como faziam. Concentrava-me no corpo que tocava ou cantava, no olhar e ouvidos atentos ou distantes, no tom da voz, nos gestos.

A observação participante significa estar atuando com os atores, porém uma atuação que não se perde na ação e sim mantém-se atenta à observação.

Motivada pelo estudo etnográfico "Músicos e música no meio da travessia" de Wilson Trajano Filho (1984), estabeleci uma diferenciação entre as três modalidades de ação que focalizavam o discurso verbal: entrevistas, conversas e depoimentos.

Das três modalidades, a entrevista era a menos aberta uma vez que eu a utilizava quando precisava saber de coisas pontuais. Então fazia uso não de perguntas, mas de um roteiro que no fluxo do diálogo, eu utilizava para obter os dados de que precisava. A conversa acontecia de modo espontâneo entre mim e os atores, quando aproveitava para esclarecer dúvidas. Já os depoimentos eram falas espontâneas entre os atores. Naqueles momentos, eu não participava como interlocutora, mas apenas como ouvinte "diluída" na situação. O registro das três modalidades variava: a maioria das entrevistas foi registrada em fita cassete, reservada para a ocasião. Já as conversas e depoimentos foram, em parte, gravadas em cassete ou em vídeo, e mesmo reconstituídos de memória, com auxílio de notas-roteiro feitas em caderno durante a situação. Diferentemente das entrevistas, as gravações no caso das conversas e depoimentos, estão inseridas nos contextos em

que ocorreram: durante caminhadas, numa reunião, numa aula, durante uma performance, etc.

O registro áudio-visual (cassete, vídeo e fotos) foi feito por mim e, no caso do vídeo, em poucas ocasiões, pelos próprios atores. Essas modalidades de registro de trabalho de campo tiveram um papel de destaque quer na dimensão metodológica da pesquisa - inserção nos cenários, interação com atores -, quando promoveram uma relação dialógica na interação, quer na análise, interpretação e textualização, quando completaram a descrição etnográfica. Procurei utilizar essas técnicas de pesquisa de campo não como meras ilustrações das palavras, mas como dimensão descritiva da multiplicidade de canais de expressão e criação presentes nos cenários³⁸.

Realizei algumas transcrições musicais da produção musical no cenário do Congado, a fim de ter mais um elemento que pudesse adensar a descrição e análise do fazer musical local. Essas transcrições jamais foram mostradas para os congadeiros por que minha percepção era de que elas não tinham qualquer papel dialógico. Inseri algumas no texto etnográfico, apenas para agilizar a leitura aos iniciados na notação musical, mas todas vêm acompanhadas de gravação não para atender aos não iniciados, mas porque as transcrições musicais são reconhecidamente limitadas quanto à descrição de um produto musical.

A discussão sobre as transcrições musicais no campo da Etnomusicologia é extensa e uma síntese sua pode ser encontrada em "The Study of Ethnomusicology:

³⁸ Todas essas formas de registro foram feitas por mim de modo amador. Usei um gravador mini cassete da marca Panasonic (RQ-L340 k), uma câmara de vídeo VHS da marca JVC (GR-AX827) e a câmara fotográfica marca Olympus (TRIP 200). As fotos foram reveladas em casas comerciais especializadas. A masterização das gravações para CD foi feita por Ferreira do F. Studio, Uberlândia, e a edição de vídeo por Alfredo Barros do Núcleo de Antropologia Visual do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS.

twenty-nine issues and concepts" de Bruno Nettl (1983, p.65-81). Se no século XIX as etnografias musicais significam transcrições musicais, hoje se tem de modo mais claro a diferença entre ambas:

"Transcrição musical é a representação (escrita) dos sons. Etnografia é escrever sobre pessoas (...). [Ela é definida] por uma abordagem descritiva da música que vai além da escrita dos sons. Ela implica registrar como os sons são concebidos, produzidos, apreciados e influenciam outros indivíduos, grupos e processos sociais e musicais. A etnografia da música é o registro sobre as maneiras que as pessoas produzem música" (Seeger, 1992, p.88)³⁹.

O caderno de nota me acompanhava nas incursões a campo. Mantive cadernos separados para cada cenário, onde fazia registros rápidos no sentido de auxiliar-me na redação do diário de campo.

O diário de campo, talvez o instrumento central do trabalho de campo, era redigido imediatamente após a chegada de uma incursão. Ele foi registrado no computador, com arquivos separados para cada cenário, e para sua redação, recorria além do caderno de notas, à memória e gravações em cassete e vídeo.

Os diários de campo e a transcrição das entrevistas, conversas e depoimentos alcançaram pouco mais de 650 páginas. Foram gravadas 94 fitas cassete de 60 minutos cada, 11 horas de vídeo e foram tiradas cerca de 460 fotos.

Considero documentos, os materiais produzidos pelos diferentes atores e de diferentes formas. Assim, os cartazes da Festa do Congado, fotos antigas daquela

³⁹ "Musical transcription is the representation (writing) of sounds. Ethnography is writing about people (...) The ethnography of music (...) is not defined by disciplinary lines or theoretical perspectives, but rather by a descriptive approach to music going beyond the writing down of sounds to the writing down of how sounds are conceived, made, appreciated and influence other individuals, groups, and ways people make music" (Seeger, 1992, p.89).

Festa, planos de aulas no Conservatório, anotações de alunos são tomados como documentos.

Análise e interpretação

No método etnográfico a análise está presente em todas as fases da pesquisa.

Para Hammersley e Athinson,

"[a análise] começa na fase pré-trabalho de campo, na formulação e clarificação dos problemas da pesquisa e continua no processo de textualização" (1992, p.174).

A análise pareceu-me particularmente importante em todas as fases do trabalho de campo. Ela começava com a própria redação dos diários de campo, quando me encontrava sozinha e totalmente concentrada em resgatar os detalhes do ouvido, visto, sentido e vivido nos cenários. Nesse processo, compreendia melhor o que acontecera em campo, repensava procedimentos e planejava as próximas incursões. Começava também a cruzar dados das observações, das gravações e das imagens registradas.

Na fase pós-trabalho de campo, marcada por diferentes etapas, a análise tornou-se chave para o prosseguimento da pesquisa, já que daí dependeu o processo interpretativo. O primeiro passo foi reler todo o diário de campo e as transcrições de entrevistas, conversas e depoimentos e tematizá-los, codificando temas e subtemas, o que resultou em um mapeamento de todo o registro escrito. Como exemplo, cito o tema 'categorias êmicas' em cada cenário, explicitadas no quadro a seguir:

<i>Congado</i>	<i>Conservatório</i>
Categorias êmicas (30)	Categorias êmicas (30)
Subtemas: -musicologia êmica (30.1) (DC 1995: p.23-25,33,) (DC1996: p.34,36,37,64,67,70,72,89,90,100,104,110,116,129,138,149) (DC1997:p.37,43,48,50,52,58,59,69,72,73,75,(...) - <i>batido</i> (30.1.b) (DC 1995: p.9,22,28,33) (DC1996:p.17,31,36,41,48-4,62,64,65,69, 71, 73,74,83,89,96,102,103, 104,107,108-110,114-116,119,125,127-30,132,134,135,138,139,143,144,) (DC1997:10,11,15,21,24,26-8,30,33,34,36,37,39,43,45,47,50,52,54,56,57, 61,63,64,66,67, 70,71,73,74)	Subtemas: <i>mudanças</i> (30.3) (DC1996/2: p. 2,28,38,39,41,48,67,) (DC 1997:p.1,6,69) <i>escrita musical</i> (30.4) (DC1996/1:p.23,) (DC1996/2: p.6,36,37,46,48,49,53-55,71,72,75,77,83,) (DC1997: p. 1,2,10-12,30,34,36,44,58,59,70-72,83,92,) <i>evasão</i> (30.7) (DC1996/1: p.2,47,) (DC1996/2: p.37,48,) (DC 1997: p.5,6,9,10,28,30,45)

A etapa seguinte consistiu no 'empilhamento' de todos os temas e subtemas relevantes, para avançar na análise e interpretação do material etnográfico. Esse empilhamento consistiu nos 'recortes' feitos no computador dos diários de campos e transcrições de entrevistas, conversas e depoimentos, com posterior criação de arquivos para cada um dos "lotes" de temas. Assim havia o "lote" dos *batidos*, isto é, todos os registros escritos feitos sobre os *batidos* estavam reunidos em um só arquivo. A partir desse ponto, comecei o processo de elaboração da estrutura da narrativa e os primeiros ensaios interpretativos.

Em todas essas fases e etapas e mesmo antes, nos registros no diário de campo, estive sempre atenta para diferenciar claramente as dimensões éticas e êmicas dos registros, isto é, o que era registro de minhas observações, o que era discurso êmico transcrito ou parafraseado.

Textualização

As etnografias, relatos dos estudos etnográficos, não são construídas a partir de descrições literais do observado e vivido durante o trabalho de campo. Elas são

pensadas como uma "transcrição" segundo Lucas, citando o poeta Haroldo de Campos:

"o trabalho de tradução poética (...) [é] um trabalho de transcrição, uma vez que o tradutor ao operar a versão linguística de um código poético de uma língua a outra, não busca apenas uma equivalência palavra/palavra e sim transpor o processo poético de um universo linguístico-semântico a outro" (Lucas, 1998, p.1).

A articulação já mencionada entre o modelo teórico e o material etnográfico sustenta esta "transcrição" que "remete para a tarefa da textualização, para aquele momento em que as decisões narrativas do pesquisador serão cruciais não só para qualificar seu trabalho analítico, mas também para desvelar os significados (...) da experiência intersubjetiva apre(e)ndida nos fluxos e refluxos do campo" (*Ibid.*, p.2). Nessa seção tenho por objetivo descrever o processo que adotei na textualização.

Segui o estilo de "temática narrativa" proposto por Emerson, Fretz e Shaw (1995, p.170) como modelo para a construção do texto etnográfico. Para redigir uma etnografia,

"o escritor organiza alguns temas dentro de uma 'história' coerente sobre a vida e os eventos no cenário estudado. Tal narrativa requer somente uma porção pequena do conjunto total das notas de campo que são relacionadas em um texto coerente que representa algum aspecto ou parte do mundo estudado" (*Ibid.*, p.170)⁴⁰.

Este estilo de texto "difere de um registro do tipo argumentativo-analítico", em que vai-se a campo já com uma tese ou hipótese, e a narrativa desenvolvida no caso, parte de argumentos que sustentem a tese proposta. A temática narrativa

⁴⁰ "(...) the writer organizes some of these themes into a coherent 'story about life and events in the setting studied. Such a narrative requires selecting only some small portion of the total set of fieldnotes and then linking them into a coherent text representing some aspect or slice of the world studied" (Emerson, Fretz e Shaw, 1995, p.170).

"procede a um exame intelectual de evidências para chegar a uma idéia central" (*Ibid.*, p.170 e 171)⁴¹, tornando, deste modo, o material etnográfico (DC, entrevistas, documentos, vídeos, fotos e gravações em cassete, reflexividade da pesquisadora no processo investigativo) central na criação de uma linha interpretativa.

Como visto, o objeto de estudo desta pesquisa foi mais bem delineado durante o trabalho de campo, partindo de análises em curso naquela fase. Nesse processo, foram levantadas subtemáticas destacadas no material etnográfico pela recorrência, quer nas ações, quer nos discursos verbais dos atores. No caso do Congado, o subtema selecionado para compor a narrativa do cenário foi a expressão êmica *adoro congo*; no caso do Conservatório, a idéia de *mudança* foi o subtema que emergiu. Além da recorrência dessas subtemáticas nos diários de campo, sua seleção teve como parâmetros a vinculação "a preocupações analíticas [e/ou] sensíveis a eventos que ocorreram nos cenários" e "preocupações pessoais e disciplinares [no caso, com questões relacionadas à Educação Musical] (...)" (*Ibid.*, p.171 e 173)⁴². As subtemáticas foram, então, articuladas por um tema mais amplo - educação musical como cultura.

Se cheguei a campo com o foco de estudo delimitado - desvelamento de representações sociais sobre o fazer musical em cenários social e culturalmente diferenciadas de ensino e aprendizagem de música -, o tema geral 'educação musical como cultura' tornou-se idéia central surgida no processo de análise do material etnográfico. Essa idéia geral guiou a construção de uma trama de cenas e interpretações que resultaram no texto etnográfico. Desse modo, comecei este texto

⁴¹ "(...) proceeds through an intellectual examination of evidence to eventually reach its contributing central idea" (*Ibid.*, p. 171).

⁴² "(...) a broad analytic concern or sensitivity to the events in the setting" (*Ibid.*, p.171). "(...) personal or disciplinary concerns (...)" (*Ibid.*, p.173).

expondo o tema geral que "ajuda (...) a relacionar o material etnográfico dentro de um todo coerente" mas que estará precisamente formulado somente ao final da narrativa (*Ibid.*, p.171-2).

A construção do texto etnográfico requer uma série de procedimentos para deixar claro o que é material de campo - ações e falas êmicas - e o que é reflexão da pesquisadora, sustentada pelo diálogo com a literatura específica. Assim, o cuidado em diferenciar nos registros de campo o que é ético ou êmico, conforme já ressaltai, também se faz metodologicamente relevante nesta fase da textualização. Com tal intuito, recorri a três registros visualmente diferenciados: o texto em *itálico* refere-se ao discurso verbal êmico dos dois cenários, as citações bibliográficas seguem as normas acadêmicas, isto é, vêm entre aspas, e minhas considerações, análises e interpretações são registradas em escrita padrão. Durante a transcrição da fala dos atores, algumas vezes faço intervenções para fornecer esclarecimentos. No caso, minha 'fala' vem na escrita padrão e entre parênteses. O material tirado do diário de campo vem precedido de data de registro, e as transcrições das falas dos atores trazem em nota de rodapé, se se trata de entrevista, conversa ou depoimento e se foram gravados ou não.

Na textualização, recorri também às dimensões visual (fotos) e sonora (CD), buscando com isso "descrever de forma eficiente não a cultura material em si, mas os significados intrínsecos dos usos sociais da cultura material (...)" (Godolphim, 1995, p.130).

Outro elemento importante no processo da textualização diz respeito aos tempos verbais da narrativa, pois eles trazem implícitos posicionamentos epistemológicos dos pesquisadores.

"O uso do tempo presente para descrever eventos que foram testemunhados no passado, freqüentemente chamado de 'o presente etnográfico', tem sido reiteradamente criticado (...) [porque] ele remove os eventos de seu contexto histórico (...), e os coloca em um tipo de 'a terra do nunca' do tempo e espaço (...) O uso do tempo presente para descrever o que foi de fato uma ocorrência particular pode resultar em considerável distorção e falta de compreensão" (Seeger, 1988, p.xvi)⁴³.

Como estou trabalhando com uma concepção de cultura que enfatiza um permanente processo de ressignificação decorrente das dinâmicas sociais e com o conceito de representação social, que também é construído na relação dialética atores/sociedade, optei por descrever as cenas no tempo verbal passado, significando que o que está descrito refere-se a determinado momento localizado histórica, social e culturalmente. Entretanto, faço uso do tempo presente, quando transcrevo a fala dos atores e quando teço considerações analíticas e interpretativas.

Finalmente, os significados do vocabulário e das expressões êmicas serão reconstituídos no decorrer da narrativa, sendo algumas vezes explicitados em nota de rodapé. Na transcrição das falas êmicas, mantive aspectos da fala coloquial.

⁴³ "The use of the present tense to describe events that were witnessed in the past, often called the 'ethnographic present', has been roundly criticized (...) The ethnographic present removes the events from their historical (...) context, and places them in a kind of 'never-never-land' of time and space (...) The use of the present tense to describe what was in fact a very particular occurrence can result in considerable distortion and misunderstanding" (Seeger, 1988, p.xiv).

Parte II

Vivendo o estranho: o cenário do Congado

Capítulo 2 - *Adoro congo*: o ritual do Congado

Minha "estréia" em trabalho de campo deu-se em novembro de 1995, quando acompanhei os últimos 11 dias de um período ritual que culminou com a *Festa do Congado* de Uberlândia. Na época, estava morando em Porto Alegre, cidade sede do curso de doutorado, e minha ida a Uberlândia para aquela 'estréia' foi precedida de contatos telefônicos com algumas pessoas que procurei, para que me ajudassem a inserir-me no cenário de estudo.

Ainda em Porto Alegre, liguei para a Secretaria Municipal de Cultura de Uberlândia para confirmar a data da *Festa*, já que este órgão participava da realização da mesma. Colocaram-me em contato com o senhor Capela, *chefe da Pasta Afro* da Secretaria de Cultura⁴⁴ a quem fui procurar assim que cheguei a Uberlândia. Através dele, soube que naquele dia, estaria começando a segunda fase do ritual: a fase da *novena* na igreja. Já havia acontecido o período das *campanhas* e após a *novena*, aconteceriam os dois dias de *Festa*, encerrando o período ritual. Capela informou-me que após a reza, naqueles dias de *novena*, haveria um *leilão*, e os grupos de *congado dançariam*.

Período Ritual			
fases de preparação para a <i>Festa do Congado</i>		<i>Festa do Congado</i> : segunda semana de novembro	
fase das <i>campanhas</i> - de final de setembro a início de novembro	fase da <i>novena</i>	Domingo de <i>Festa</i>	Segunda- feira de <i>Festa</i>

(Figura 2 - Período ritual do *Congado* de Uberlândia)

⁴⁴ Capela, "líder da comunidade negra de Uberlândia", faleceu em fevereiro de 1996 vítima "de um extenso AVC, durante solenidade dos vencedores do Carnaval de Rua de 1996" (O Triângulo, 1996, p.6).

Também contatei um antropólogo da Universidade local, que já havia realizado um estudo com um dos grupos de *congado* e cujo vídeo foi-me de muita ajuda na introdução ao mundo congadeiro⁴⁵.

Um dos objetivos daquela primeira ida a campo foi ter uma idéia geral do ritual - de quando a quando, onde, participantes - uma vez que nada do que eu lera fazia muito sentido por minha completa falta de familiaridade não apenas com o cenário, mas com outras produções semelhantes no campo da 'cultura popular'⁴⁶. Era preciso começar a perceber uma ordem daquele mundo formado por grupos ou *ternos de Congo, Moçambique, Marinheiros, Catupés, Marujos*; por *capitães, quartéis, meninas da bandeira, madrinhas, soldados, dança do congo, ripiliques, maracanãs, chocalhos, bandeira, novena, leilões, Festa, almoço do domingo, Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, a Irmandade, a Secretaria de Cultura, a Igreja Católica*. Era preciso também inserir-me no cenário e começar a interagir com seus atores. Apesar de Capela e do professor da Universidade terem-se dispostos apresentar-me a algum ator congadeiro, acabei fazendo isso sozinha.

Essa inserção e interação passaram a ser 'tarefas' desafiadoras, pois um medo tomava conta de mim, a cada dia que me propunha a tentar inserir-me em alguma situação ou conversar com alguém. Por outro lado, essas 'tarefas' foram processando transformações que não apenas me possibilitaram um olhar mais atento como pesquisadora, mas também uma visão e vivência diferenciadas da educadora e pessoa.

⁴⁵ Agradeço ao professor João Marcos Alem pela atenção e ajuda.

⁴⁶ Cultura popular é entendida neste estudo "como um conjunto disperso de práticas, representações e formas de consciência que possuem lógica própria (o jogo interno do conformismo, do inconformismo e da resistência), distinguindo-se da cultura dominante exatamente por essa lógica de práticas, representações e formas de consciência" (Chauí, 1986, p.25).

Outro objetivo dessa ida a campo foi escolher um dos vários grupos de congado para concentrar meu trabalho. O critério para essa escolha foi que no grupo houvesse ênfase no ensino e aprendizagem da música e apresentasse concentração maior de crianças. Através de um texto sobre o histórico do Congado em Uberlândia, datilografado em papel timbrado da Prefeitura Municipal, porém sem referência de autoria e data, obtive um primeiro referencial para proceder à seleção do grupo:

"Como já havia ternos para homens mais velhos e um para rapazes (...) em 1932 surgiu o Marinheiro de Nossa Senhora do Rosário, criado, também, pelo Sr. Elias Francisco do Nascimento. Este Marinheiro era uma espécie de 'escola de congadeiros" (Prefeitura Municipal de Uberlândia, s.d, s.p).

Atraída pela expressão "escola de congadeiros" iniciei a busca por esse *terno de Marinheiro*. Ainda através daquele documento, soube que o grupo *tinha sua sede* no bairro Santa Mônica, bairro onde eu estava morando. Mais precisamente, a rua do seu *quartel* ficava a apenas quatro quadras de meu apartamento na época.

No decorrer do trabalho de campo, fui percebendo que os treze *ternos de congado* de Uberlândia - dois *ternos de Marinheiro*, um de *Marujos*, dois de *Catupés*, quatro de *Congo* e quatro de *Moçambique*- apresentavam os elementos que atendiam ao critério para a seleção de um grupo. Perguntei-me, então, por que continuar focalizando o *terno Marinheiro Nossa Senhora do Rosário* e não qualquer outro. Cheguei à conclusão de que em função do objeto de estudo de meu interesse, não importava que grupo focalizar. Qualquer um seria adequado.

Novena: minha inserção no mundo congadeiro

(03/11/95) Minha inserção no mundo congadeiro aconteceu no mesmo dia em que cheguei a Uberlândia. Lá pelas 20:00 horas, fui à *igreja do Rosário* assistir à

novena e ao leilão, conforme Capela havia mencionado. Ele explicou-me também que como aquele seria o primeiro dia da *novena*, todos os *ternos* estariam lá. Sua fala entusiasmada fez-me imaginar que o encontro de todos os grupos de congado seria um 'grande acontecimento'.

A pequena *igreja do Rosário*⁴⁷, no centro da cidade, fica distante duas quadras da praça central, Tubal Vilela, onde está a catedral. 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, 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 na *Festa* (CD faixa 2).

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 do *chefe da Pasta Afro* havia estimulado em mim, mas que não combinava com aquela 'atmosfera'.

As portas laterais da igrejinha 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

⁴⁷ Segundo Luis Augusto B. Lourenço "(...) desde 1876 já existia uma capela dedicada a Nossa Senhora do Rosário, no antigo largo do Rosário, utilizada por negros, assim como as igrejas do Rosário de Outro Preto, Mariana, São João Del Rei (...). Essa capela foi demolida em 1891, com a construção de uma igreja do Rosário em outro local. Esta, por sua vez, foi demolida em 1935, para a construção de outra dedicada à mesma santa no mesmo local " [atual Praça Clarimundo Carneiro] (1987, p.26).

podendo ser identificado: um *terno* estava se aproximando da igreja, anunciado por seus *batidos*. 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, esse primeiro *terno dançou* defronte da porta da igreja. Logo depois, começou o *leilão de prendas*, cuja renda ajudaria na realização da Festa. Havia poucas pessoas no pátio da igreja, e alguns membros da *diretoria da Irmandade*⁴⁸ estavam sobre o palco armado, sendo que um deles, com microfone à mão, começava a *cantar o leilão*:

Primeira prenda da noite. Louvado seja Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. Três pacote de feijão, três pacote de feijão. Dois real, dois real, dois real ...

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

Inserção no *terno Marinheiro Nossa Senhora do Rosário*

Além da inserção no mundo congadeiro, eu tinha também que me inserir no *terno de Marinheiro*, um dos objetivos da ida a campo. Depois de quatro dias 'ensaiando' ir até o seu *quartel*, finalmente criei coragem.

⁴⁸ A *Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário e São Benedito*, também conhecida simplesmente como *Festa do Congado* é organizada pela *Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito de Uberlândia*. "Criada por ex-escravos para veneração dos seus santos protetores, [a *Irmandade*] existe como entidade registrada desde 12 de julho de 1916", sendo que a primeira diretoria assumiu em novembro daquele ano (Prefeitura Municipal de Uberlândia, s.d, s.p).



(07/11/95) Era uma terça-feira de tarde muito quente. Cheguei à *rua 10*, no bairro Santa Mônica, por volta de 16:00 horas e logo chamaram-me atenção na calçada do lado esquerdo, pouco antes do *quartel*, três homens sentados sob a sombra de uma árvore, um 'oásis' nos freqüentes dias ensolarados desta cidade, "portão do cerrado". Mais à frente, à direita, vi que a porta em duas folhas de madeira verde claro do *quartel* estava aberta. Passei direto para ver se havia alguém lá dentro. Três moças estavam lá. Voltei, parei à beira da escadinha da entrada e pedi licença. Vi que uma das moças, Aparecida, ensinava bordado às outras duas. Foi ela quem me atendeu. Apresentei-me e disse que estava querendo estudar a congada⁴⁹. Ela esboçou um sorriso como quem dizia: "ah, você também quer estudar o

⁴⁹ Congada ou congado? Na literatura usam-se as duas palavras; na fala de moradores de Uberlândia, não vinculados ao mundo congadeiro, é mais comum o uso de 'congada'; os atores do mundo congadeiro utilizam de modo majoritário 'congado'. Durante a pesquisa, fui incorporando o vocabulário dos atores congadeiros, mas mantive 'congada' quando citado em literatura ou na fala de outros atores deste estudo.

congado"? Perguntei-lhe com quem poderia conversar e ela respondeu: *com Dolores, minha madrinha. Ela é a dona do terno. Ela deu uma saída, mas já volta.*

Aparecida convidou-me para sentar. A cadeira estava bem à porta de entrada, de modo que ao mesmo tempo em que observava o que vim a perceber ser um modesto bar, podia ver também a rua com o sol forte do cerrado, as sombras das árvores na outra calçada, sombras sempre procuradas como refúgio. Sentia um duplo alívio: o de estar no frescor do bar e o de estar, finalmente, próxima de saber se poderia ou não acompanhar o terno "*Marinheiro Nossa Senhora do Rosário*". Com o decorrer do tempo, aprendi a chamá-lo de *Marinheirinho*, como ele era comumente referido no mundo congadeiro.

Defino o *bar* como modesto, porque havia pouco à venda, além da simplicidade de sua estrutura física. Apenas uns litros de bebida alcoólica, das que se vêem em bares 'populares', colocadas em uma prateleira acima de meia parede que servia de balcão. Atrás deste, um freezer horizontal com refrigerantes e cerveja. Durante o trabalho de campo fui percebendo que aquele *bar* era um lugar de muitos acontecimentos: espaço de encontro do pessoal do terno, de freqüentes bate-papos dos vizinhos apreciadores de uma 'pinguinha', de cantorias coletivas de música sertaneja e pagode. Ele era também fonte de parte do sustento de Dolores, *dona do terno*, e local de aulas de bordado em algumas tardes da semana, em programa vinculado à prefeitura local.

Sentada ali perto da porta, fui tentando olhar cada detalhe, procurando exercitar um olhar de etnógrafa: ao lado do balcão havia um pequeno recinto separado do resto do bar por uma cortina de tecido florido, com o tom bordô predominando. Vi que era um banheiro pelo rolo de papel higiênico à vista.

Enquanto as duas moças bordavam, Aparecida tingia de azul-claro umas pequenas flores de tecido destinadas, segundo ela, *para o cabelo das meninas da bandeira*. Estavam há menos de uma semana da *Festa*. Na parede havia um cartaz da Brahma e um certificado relacionado às aulas de bordado, emitido pela prefeitura.

Dolores chegou. Uma mulher alta, magra, nos seus 50 anos. Aparecida disse que eu queria falar com ela. Animada dirigiu-se a mim. Ao dizer-lhe que gostaria de conversar com ela sobre o congado, Dolores mudou de expressão e verbalizou em tom decepcionado: *pensei que você queria aprender bordado*. Mesmo assim, convidou-me para entrar. Vi, então, que em continuidade ao *bar*, ficava sua casa, separada por uma porta, mantida quase sempre aberta. Sentamos em um sofá surrado da pequena sala sem janelas, iluminada apenas pela claridade das portas que chegavam a ela. Dolores foi muito educada, mas uma interação mais fluente entre nós, só começou a acontecer após a *Festa* do ano seguinte, depois de eu ter participado de todo o período ritual com o *Marinheirinho*. Naquela tarde, acabei realizando minha primeira entrevista, que confirmou a origem do *terno Marinheiro Nossa do Rosário* e o consentimento de Dolores para eu acompanhar o grupo:

Então, quando for o ano que vem, assim que começar as campanhas você pode vir pra entrevistar os meninos. Pode assistir, acompanhar. Se você quiser ajudar a rematar as prendas no leilão, pode. É pra ajudar a gente.

O trabalho de campo foi sendo construído de pequenas conquistas a cada dia e constantes surpresas. De volta para casa, tudo era revivido nos registros dos diários de campo, nas transcrições de entrevistas, conversas e depoimentos, nas audições das gravações das performances musicais e nos vídeos e fotos cujos detalhes nem sempre eram percebidos na convivência. Junto a essas vivências e técnicas, foi ocorrendo a

ampliação do olhar ocasionado não apenas pela experiência de campo, mas pelo diálogo com a literatura e pela postura reflexiva.

Festa de Nossa Senhora do Rosário

"Sob as aparências de uma alegre desordem de dançadores de rua, é possível descobrir a ordem da Festa e da Congada (Brandão, 1985, p.10).

Esta frase sintetiza minha experiência em conhecer o mundo congadeiro. A aparente desordem foi aos poucos dando lugar à ordem, uma ordem que guarda aspectos comuns entre as várias Festas de Congado quer em Catalão, Goiás, campo de estudo de Carlos Rodrigues Brandão, quer em Uberlândia ou em outras cidades do país onde ela tem lugar. A par dessa ordem partilhada, cada mundo congadeiro recria a seu modo o ritual que louva os seus santos de devoção.

Um primeiro registro da Festa do Congado no Brasil foi feito na Bahia em 1760 (Rabaçal, 1976, p.12) e sua origem aparece como vinculada a "lutas religiosas da Idade Média" ou, segundo Núbia Gomes e Edimilson Pereira, estudiosos da comunidade dos Arturos da cidade de Contagem, Minas Gerais, "à hipótese mais forte" de ter surgido entre os afro-brasileiros:

"É importante lembrar que o processo de catequese, através de missionários dominicanos, levava Nossa Senhora do Rosário à África, impondo seu culto aos negros (...) Mas o traço decisivo da criação do Congado ocorrerá no Brasil colonial, através do processo cumulativo: de um lado, o modelo religioso do branco, de outro, a recriação do negro" (Gomes e Pereira, 1990, p.46).

Além de Nossa Senhora do Rosário, branca, os congadeiros louvam São Benedito e Santa Efigênia, santos negros.

Em Uberlândia, acredita-se que a *Festa* aconteça deste o final do século passado, quando, em 1876 "já existia uma capela dedicada a Nossa Senhora do Rosário" (Lourenço, 1987, p.26).

Minha progressiva familiarização com a *Festa do Congado* de Uberlândia, as viagens que fiz às cidades vizinhas para observar suas *Festas* (Araguari, Carmo do Paranaíba, Ituiutaba, Monte Carmelo, Patos de Minas e Serra do Salitre - ver anexo 1) e leitura de relatos da *Festa do Congado* de outras cidades mineiras ou não, possibilitaram-me perceber uma estrutura geral análoga e muitas variantes. Nesse contraponto, fui compreendendo "a ordem da Festa e do Congado" em Uberlândia: seu simbolismo, hierarquias e diferentes modos de participação de seus integrantes.

Por detrás da *Festa* e do *Congado*

"estão vivos e presentes os modos mais simbolicamente profundos através dos quais as pessoas procuram estabelecer formas rituais e traduzir, através da festa e do folguedo, o peso de sua ordem e também de suas contradições" (Brandão, 1978, p.10).

A *Festa do Congado*, enquanto ritual de crença e de articulações sócio-culturais vinculadas à etnia, classes sociais e gênero, põe em cena uma ordem hierárquica no interior das instituições, que centralmente, constituem a *Festa*: a *Irmandade* e os *ternos*.

No topo da hierarquia deste cenário está a *Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens de Cor* (Lourenço, 1987, p.27) ou *Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito de Uberlândia* (cartaz de divulgação da Festa, 1996, 1997 - anexo 2), ou ainda, na fala cotidiana dos *congadeiros*, *Irmandade do Rosário*, à

qual os treze *ternos* estão vinculados⁵⁰. De acordo com Gomes e Pereira, "o Congado em Minas Gerais terá a especificidade conseqüente do catolicismo de confraria" (1988, p.176) e as irmandades enquanto confrarias, "têm por finalidade principal honrar um santo ou a Virgem" (Lourenço, 1987, p.26).

A *Irmandade do Rosário* "existe como entidade registrada desde 12 de junho de 1916" sob a presidência do Sr. Manuel Francisco do Nascimento até 1936, quando "passou o cargo para seu filho Elias Francisco do Nascimento". Este faleceu em 1975, assumindo a presidência seu filho Deny Nascimento.

"Apesar do Estatuto da Irmandade, registrado em 31 de janeiro de 1963 (...) nada dizer a respeito dessa particularidade, a presidência da Irmandade passou a ser um cargo hereditário (...)"(Prefeitura de Uberlândia, s.d., s.p.).

A *Irmandade* mantém ainda uma diretoria que é eleita e cujos candidatos são *capitães, madrinhas, donas e donos dos ternos*.

Os *ternos*, por sua vez, conservam uma ordem hierárquica interna: o comandante do grupo, o *primeiro capitão*, seguido de outros *capitães* seguidos pelos *soldados* - homens, adolescentes e meninos que *dançam, cantam e tocam* instrumentos. As *meninas* que carregam a *bandeira do terno* e que vão à frente deste são *cuidadas* pela *madrinha do grupo*. Os fundadores dos *ternos* são referidos como seus *donos*, sendo que alguns também são seus primeiros *capitães*. Mas em Uberlândia, há várias *donas de ternos* que herdaram de seus maridos, já falecidos, o comando do grupo. Entretanto, o caso de Dolores é um pouco diferente, já que o

⁵⁰ O papel da *Irmandade* vinculada à *Festa do Congado* da cidade de Catalão, GO, descrito por Brandão assemelha-se, conforme pude perceber, ao papel da *Irmandade do Rosário* de Uberlândia: "uma instituição ao mesmo tempo incluída na Igreja, como parte de seu corpo de agências para-eclésiásticas, e na área simbólica da Congada(...)" (Brandão, 1985, p.39).

terno Marinheiro Nossa Senhora do Rosário pertence à igreja, à Irmandade. Depois de alguns anos parado, Dolores *levantou-o* novamente.

O Congado como ritual

O cenário do *Congado* é interpretado neste estudo, a partir de seu aspecto mais visível: o de um ritual de tradição afro-católica no contexto de uma sociedade urbana. Dependendo do que se procura destacar de rituais semelhantes, outras qualificações podem ser feitas.

Uma breve comparação entre a *Festa do Congado* focalizada na presente pesquisa e os estudos realizados por Carlos Rodrigues Brandão em três cidades goianas - cidade de Goiás, Pirenópolis e Catalão- e publicados respectivamente em 1977, 1978 e 1985, permite esclarecer por que optei em qualificar o ritual do Congado de Uberlândia como de tradição afro-católica.

Brandão focaliza no primeiro estudo citado - cidade de Goiás - a relação interétnica (negros e brancos), interpretando a Festa enquanto "ritual de oposição" e "ritual de submissão" (1977, p. 170). No segundo estudo - Pirenópolis -, o "Reinado de Nossa Senhora do Rosário" atrelado à Festa do Divino tornou-se "um ritual de brancos, pobres e submetidos", no qual os afro-brasileiros deixaram de participar. Deixou de ser um "ritual de significado étnico-religioso marcadamente coletivo" para tornar-se "uma situação ritualizada de pretensão de troca de compromissos entre o fiel, individualmente, e seu padroeiro" (1978, p. 103 e 104). No terceiro - Catalão -, focaliza a Festa enquanto "ritual religioso-folclórico", (1985, p.17), procurando ressaltar toda a densidade social e cultural presente em uma manifestação descrita até então, apenas na sua visibilidade mais imediata. Emprego a qualificação afro-católica, como referência à expressiva dimensão africana do ritual em Uberlândia,

que ao lado da forte devoção a Nossa Senhora do Rosário e a São Benedito, mantém-se "marcadamente coletivo".

Ainda segundo Brandão,

"a festa é um acontecimento social de efeito identificador (...) É através [dela] que a sociedade homenageia, honra ou rememora: personagens, símbolos, ou acontecimentos com os quais ela se identifica e pelos quais se identificam os seus membros nos momentos de rotina. (...) As festas de cada sociedade procuram fazer-se através de pelo menos algumas formas e conteúdos simbólicos exclusivos, logo igualmente contrastivos e identificadores. Os rituais das festas são a forma simplificada e simbolizada de vivência e exposição da própria organização social e dos seus modos de ser (...) Justamente porque reproduz de modo simbólico e simplificado a sociedade que a produziu, a festa oferece mensagens de uma pedagogia social necessária e oportuna" (Brandão, 1974, p.22).

Segundo tal concepção, os rituais não devem ser entendidos como momentos isolados da vida cotidiana. "Como todo discurso simbólico, o ritual destaca certos aspectos da realidade" (DaMatta, 1990, p.63).

A definição de ritual feita pelo antropólogo Edmund Leach permite contemplar todos esses aspectos acima mencionados. Seguindo Leach, os rituais são veiculadores de mensagens (1992, p.41). Sua "tese geral" é de que

"a cultura comunica; a complexa interligação de acontecimentos culturais transmite por si própria, informações aos que participam nesses acontecimentos" (*Ibid.*, p. 10).

Esta "complexa interligação de acontecimentos" envolve dimensões verbais e não verbais, em que as últimas - vestuário, dança, música, cores - "congregam informação codificada de modo análogo ao dos sons, palavras e frases de uma língua". O argumento de Leach é que "as mensagens que recebemos de modos diferentes (através dos sentidos, tacto, vista, ouvido, olfato) logo assumem outras formas" (*Ibid.*, p. 21) e que na base desse processo estão as transformações

metonímicas e metafóricas. De acordo com o antropólogo, "ações humanas expressivas (...) funcionam como *sinais, signos e símbolos*" (*Ibid.*, p.20), em que "sinal se refere a um qualquer mecanismo de resposta imediata" (*Ibid.*, p.37), signo é tomado como "*signa* ["convenções culturais"] possuidoras de denotação convencional fixa" e símbolo como "*signa* que depende de uma definição distinta (ocasional) para sua interpretação" (*Ibid.*, p. 24). Leach esclarece que o "núcleo da questão" na interpretação do ritual é que "os signos não surgem isolados; um signo faz sempre parte de um conjunto de signos contrastantes, que funcionam num contexto cultural específico; um signo só transmite informações quando se associa a outros signos e símbolos do mesmo contexto" (*Ibid.*, p. 25). Assim sendo, o desvelamento das representações sociais sobre o fazer musical congadeiro e seu ensino e aprendizagem, ambos símbolos rituais, deve ser compreendido na articulação com outros contextos do ritual.

No processo de tais transformações metonímicas e metafóricas ocorrem *condensações* no sentido de que:

"os intervenientes num ritual partilham de experiências comunicativas, através de uma multiplicidade de canais sensoriais; esses intervenientes 'representam' uma sucessão ordenada de acontecimentos metafóricos num dado espaço físico. Foi dada uma ordenação a esse espaço. De modo a criar nele um contexto de 'dramatização'. As dimensões visual e estética, a dimensão verbal, musical, a coreografia, são susceptíveis de constituir componentes da mensagem global. Ao participarmos num ritual, recolhemos todas as mensagens em simultâneo, e condensamo-las numa única experiência (...) que pode ser descrita como assistir a um casamento, (...) [ou *dançar o congado*] (*Ibid.*, p.60).

Além disso, esse ritual religioso não se encontra isolado, mas sim articulado a outros cenários: Igreja Católica, cultos afro, como a Umbanda, as políticas da Secretaria Municipal de Cultura, a Universidade local, que nos anos de 1996 e 1997 veiculou o evento através de sua emissora de rádio e tv, a cultura urbana, a contemporaneidade deste final de século. Ele articula-se também com contextos históricos, tais como a origem africana e a experiência dramática da escravidão. Assim, pensar o meio no qual ensino e aprendizagem de música têm lugar no cenário do Congado, significa considerar tal densidade de articulações.

Como podem ser apreciadas no último parágrafo, as noções de contexto e de articulação adquirem uma centralidade na interpretação do material etnográfico, merecendo, portanto, maior reflexão. Cenário é um termo que pode ser interpretado como contexto. No caso deste estudo, contexto onde ensino e aprendizagem em música têm lugar; contexto onde ações interativas reproduzem e produzem significados. Contexto que por sua vez é composto por um complexo de articulações. Lawrence Grossberg elabora uma relação entre as noções de contexto e de articulação, esta tratada no campo dos Estudos Culturais. Mais que isso, para Grossberg, essa noção de "articulação oferece uma teoria dos contextos" (*Ibid.*, p.55):

"Articulação é a construção de um conjunto de relações sobre outro conjunto de relações; ela envolve o desligamento e as desarticulações de conexões a favor de outras ligações e rearticulações. Articulação é uma luta contínua pela reposição de práticas dentro de um campo mutante de relações - o contexto - no interior do qual uma prática é localizada" (*Ibid.*, p.54)⁵¹.

⁵¹ "Articulation is the construction of one set of relations out of another; it often involves delinking or disarticulating connections in order to link or rearticulate others. Articulation is a continuous struggle to reposition practices within a shifting field of forces, to redefine the possibilities of life by redefining the field of relations - the context - within which a practice is located" (Grossberg, 1992, p.54).

Tendo por fundamento a citada noção de articulação, Grossberg elabora uma noção de contexto:

"Boa parte da teoria contemporânea trata contexto como o começo da análise, como um background que existe independentemente da prática sendo estudada, background que pode, portanto, ser tomado como estabelecido. Mas a prática da articulação não separa o foco do fundo; ao invés disso, é o fundo que articula o foco. Ao mesmo tempo, esta visão rejeita fetichizar o contexto como 'o lugar', como se ele fosse uma fragmento atomizado que poderia ser isolado de seu próprio background tomado como estabelecido. O contexto nunca é um objeto de estudo estável. Ele está pronto somente ao final da análise; ele é precisamente a meta e o produto do trabalho analítico (...)" (*Ibid.*, p.55).⁵²

Relevante esta interpretação, pois reafirma o permanente movimento das práticas sociais, segundo o pensamento antropológico que adotei, seguindo a noção de cultura de Geertz. Ela me parece fundamental também na revelação de uma dinâmica social e cultural marcada pelo agenciamento em contraposição à estrutura social. Agenciamento, alinhado com as colocações de Tedlock e Mannheim (1995, p.2) sobre o caráter de fluidez dos significados sócio-culturais e do caráter dialético das próprias representações sociais, refere-se "ao poder dos atores em operar independentemente dos limites determinados pela estrutura social", sendo central no campo do interacionismo simbólico, etnometodologia e fenomenologia (Jary e Jary, 1995, p.10)⁵³. Esta noção tem também cumprido um papel interpretativo em estudos etnomusicológicos recentes (Turino, 1990 e 1993; Guilbault, 1997). Em sua direção,

⁵² "Too much of contemporary theory treats context as the beginning of analysis, as a background which exists independently of the practice being studied and which can therefore be taken for granted. But the practice of articulation does not separate the focus from the background; instead, it is the background that actually articulates the focus. At the same time, such a view refuses to fetishize the context as 'the local', as if it were an atomized fragment which could be isolated from its own taken-for granted background. The context is never a stable object of study. It is only available at the end of the analysis; it is precisely the goal and product of analytic and political work" (Grossberg, 1992, p.55).

⁵³ "The power of actors to operate independently of the determining constraints of social structure" (Jary e Jary, 1995, p.10).

está a discussão feita por Thomas Turino a respeito da "dialética estrutura-prática", isto é, a respeito da "variabilidade e fluidez das práticas reais" (Turino, 1990, p.400) sobre as quais procurei manter-me sempre atenta, quer no trabalho de campo, quer na análise, interpretação e textualização da pesquisa.

O mito de origem do ritual

Um contexto potencial de muitas articulações na análise e interpretação do ritual do *Congado*, do seu fazer musical e do ensino e aprendizagem de música é o mito de origem da *Festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário e a São Benedito*, já que o mito pode ser interpretado como "o compositor" do ritual, segundo Leach:

"Num ato ritual comum, culturalmente definido, o único 'compositor' que temos é o antepassado mitológico. Há um padrão ordenado que foi estabelecido pela tradição e que determina as atuações, Diz-se 'é costume entre nós' (...)" (Leach, 1992, p.66).

Chegar a essa possibilidade de fio condutor para descrição e interpretação do ritual do *Congado*, demandou todo o tempo de trabalho de campo em que comecei a perceber não apenas uma ordem geral, mas várias ordens que compõem aquele cenário.

Depois de três períodos rituais que passei com o *Marinheirinho*, sintetizados na figura 3, o jeito muito educado mas contido de Dolores para comigo, deu lugar a uma amizade, na qual falar do mundo do congado fluía na conversa cotidiana. Naquele período, Dolores e os outros participantes do *terno* foram percebendo que eu era uma pesquisadora pouco diferente das que comumente apareciam por lá. Por muito tempo, para eles, eu era mais uma estudante da universidade que vinha fazer algumas perguntas e aí 'sumia'. Os *dançadores* do *Marinheirinho* perceberam a

presença de uma 'pesquisadora diferente', ao notarem, admirados, minha companhia em quase todas as suas caminhadas noturnas naquela fase de *campanha*.

<i>Marinheirinho</i>	<i>Campanha</i> noites em que os acompanhei	<i>novena</i> noites em que os acompanhei	dois dias de <i>Festa</i> dias em que os acompanhei
1995		primeiras incursões	
1996	9 noites entre 01 a 28 /out	nas duas noites que dançaram	acompanhei-os nos dois dias
1997	10 noites entre 24/set a 30/out	nas duas noites que dançaram	acompanhei-os no domingo

(Figura 3: trabalho de campo no *Marinheirinho*)

Um ou outro dia, a que eu não comparecia, ouvia depois dos *dançadores*: *uai colega, cê não veio!* Compreendi bem como me representavam naquela época quando, já final de *campanha* em 1996, voltávamos de uma visita por volta da meia noite. Os *dançadores*, à frente, carregavam dois a dois *as caixas grandes* e conversavam; Dolores e Bodão, *o primeiro capitão do Marinheirinho*, iam mais atrás; e, por último, eu. Os dois comentaram entre si num tom de brincadeira: *é acho que ela vai ganhar 10 no trabalho!*

Foi só depois da *Festa* de 1997, que passei a freqüentar a casa de Dolores fora do período ritual. O assunto do *Congado* sempre surgia entre a gente e foi em um desses momentos que lhe perguntei por que, afinal, se faz a *Festa do Congado*. Estávamos na cozinha de sua casa, eu sentada em uma cadeira e ela de pé, à beira da pia, limpando peixe⁵⁴:

(10/02/98)(...) *ah, esta é uma história que ouço desde menina. Meu avô gostava muito de contar histórias. Ele contava que os escravos dançava congo nas fazenda e que teve um dia que apareceu N. Sra em cima de uma árvore e ela tinha um rosário bem grande, sabe, como N. Sra de Fátima. Ela também*

⁵⁴ conversa não gravada.

apareceu em cima de uma árvore. Não sei se é verdade ou é lenda... só sei que eles contavam. Aí N. Sra estava lá em cima na árvore e veio um padre mas ela não desceu. Depois vieram rezar uma missa, e ela não desceu. Aí veio os negro dançar, com os tambores, cê sabe, os tambores vêm da África. Eles dançou e ela desceu. Aí ficaram louvando ela. Não sei se é verdade, né? Eles contavam. Meu avô adorava contar histórias. Antigamente as pessoas gostavam de contar histórias. E aí, porque ela tinha um rosário grande, ela chamou N. Sra do Rosário... Aí ergueram uma igreja. Dizem que lá naquele lugar, quilombo dos Palmares (...).

Ouvi outra versão do mito quando, concluído o trabalho de campo sistemático (dezembro de 1997), fui convidada por Selma, *madrinha do Marinheiro de São Benedito*, para um almoço em sua casa. Assistíamos a uma fita de vídeo que eu gravara da *Festa* e Selma, entre outros comentários, contou sua versão da origem do ritual:

(16/02/98) Nossa Senhora apareceu no mar e aí os marinheiros foram até lá e levaram ela pra igreja. Mas no dia seguinte ela apareceu no mar de novo. Aí foram os terno de congo dançar pra ela e levaram ela pra igreja mas não adiantou. Ai foram os Moçambiques dançar na praia e ai a santa foi pra igreja e não saiu mais. É por isso que os terno de Marinheiro começam o desfile no domingo e os Moçambiques terminam⁵⁵.

A *Festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário e São Benedito* de Uberlândia, bem como inúmeras outras *Festas do Congado* que acontecem no Brasil e, concentradamente, em Minas Gerais, têm origem neste mito fundador que se, por um lado, apresenta variações decorrentes do imaginário local, por outro, mantém alguns temas em comum⁵⁶. Nos relatos de Dolores e Selma aparecem alguns desses

⁵⁵ conversa não gravada

⁵⁶ O mito na "versão" de um *capitão de terno de congo* da cidade de Catalão, Goiás, relatada em pesquisa realizada por Carlos R. Brandão: "O lugar que ela apareceu lá eu não guardei, no deserto, né? Primeiro diz que eles mandaram lá uma banda de música. Ela não atendeu. Foi no Congo, ela abriu. Depois foi os Moçambique. Ela acompanhou. Parece que contam assim, que os Congos dançaram. A Nossa Senhora sorriu pra eles. Depois os Moçambique vieram, dançaram e ela

temas: a contraposição de culturas religiosas e musicais (européia e africana), de etnias, a opção da santa pelos afro-brasileiros, a promessa de devoção à Santa, a *Dança dos Congos* e os tambores.

O mito fundador confere ordem à *Festa* e ao *Congado*. Ele rege, segundo Leda Maria Martins,

"toda a liturgia dos rituais "(...), em cuja representação o congadeiro vivencia, de modo singular, sua religiosidade (...) seus arquivos culturais distintos, africanos e europeus. Essa devoção à santa católica e, simultaneamente, à tradição ritual e cosmovisão legadas pelos africanos traduz-se numa engenhosa maneira de coreografar certos modos possíveis de vivência do sagrado, de apreensão e interpretação do real" (1997, p.62).

As mensagens são veiculadas pelas várias dimensões verbais e não verbais que distinguem os vários *ternos*: sua "fundação mítica, função, vestiário, símbolos condutores, instrumentos distintos, tipos de movimento e de dança, linguagem dos cantos" (Gomes e Pereira, 1990, p.46) e os próprios cantos. Cada um desses signos desempenha um papel na construção e manutenção de identidades. O fazer musical de cada grupo, por exemplo, é constitutivo de marcas de identidade, questão fundamental no ensino e aprendizagem musical do cenário.

Os *ternos de Moçambiques, Congos, Catupés, Marujos e Marinheiros* de Uberlândia fundam no mito seus diferentes papéis na *Festa do Congado*. Os dois

acompanhou os Moçambiques. Tem essa história mesmo. Porque ela agradou da amizade deles, né? Do modo deles [dançarem]. Também porque o povo de Moçambique era o povo mais humilde que tinha na cidade. Os Congos eram mais adiantados naquele tempo" (Brandão, 1985, p.117). O mito na "narrativa" de moça membro da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário do Jatobá, Belo Horizonte, em pesquisa realizada por Leda M. Martins: "Apareceu Nossa Senhora no mar. Isso era na época da escravidão. Os portugueses, senhores, donos da terra, foram e tiraram a imagem e levaram pra uma capela. No dia seguinte eles foram na igreja e a imagem não estava mais lá, tinha voltado pro mar. Aí os escravos reuniram num tipo dum batido mais rápido, que hoje é o Congo, e foram cantando pra tirar a imagem do mar. Só que eles também não conseguiram. Aí outros escravos, com o batido das caixas mais compassado, que hoje é o Moçambique, cantou pra Nossa Senhora e ela acompanhou eles. Por isso que na tradição o Moçambique é que vem puxando as coroas, que é o dono de coroa" (Martins, 1997, p.55).

Marinheiros - Marinheiro Nossa Senhora do Rosário e Marinheiro de São Benedito - abrem o *desfile* do domingo. *Foram os primeiros a ver Nossa Senhora no mar. Por isso são os primeiros no dia da Festa*, explicou-me Selma. Com seus *uniformes* que lembram fardas de marinheiros, os dois *ternos são das cores azul e branco e da fita amarela*. Seus *batidos* assemelham-se aos *batidos* dos *ternos* de *Congo (Sainha, Congo Branco, Santa Efigênia), Catupés (Nossa Senhora do Rosário, Catupé) e Marujos Azul de Maio*. Exceto o *Congo Sainha*, os dois *ternos* de *Marinheiros*, os outros *Congos* e os *Catupés*, têm como instrumentos *tambores* ou *caixas - maracanãs, surdos, surdinhos e ripiliques* - e o *chocalho*. O *Sainha* é o único grupo a executar instrumentos melódico-harmônicos - *violão* e *sanfona*.

De modo geral, as *caixas* que os grupos tocam são industrializadas. Nos *Moçambiques* é possível ver *maracanãs* artesanais, como o são as *patangongas*. Ao menos entre os *Marinheiros*, os mesmos instrumentos são utilizados no ritual do *Congado* e no carnaval. Os *Marinheiros* realizam a *dança das caixas*, a *trança-de-fitas* e cantam reiteradamente sobre os santos e as águas, recriando o mito.

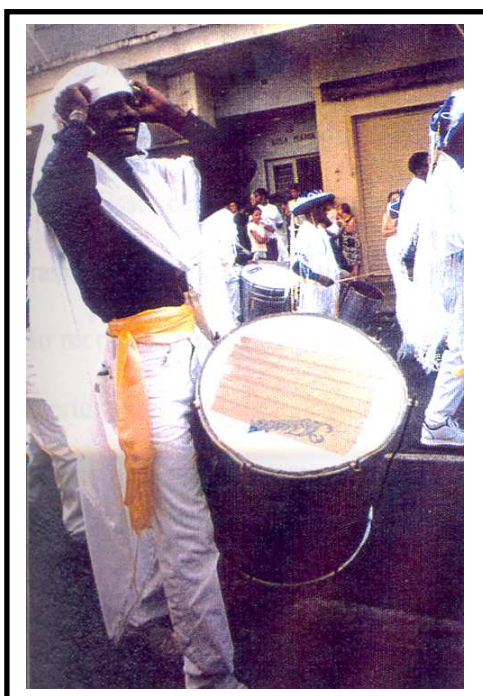
Não me foi possível levantar as funções dos *ternos de Congos, Catupés e Marujos* na organização da *Festa* de Uberlândia, mas cada qual mantém sua distinção no vestuário. Entre todos os grupos da cidade, apenas o *Sainha* toca, além dos instrumentos de percussão, instrumentos melódicos e harmônicos - *sanfona, violão* e *cavaquinho*. Seu canto também é diferenciado, aproximando-se algumas vezes do canto de *Folias de Reis* (CD faixa 3).

Os *ternos de Moçambique* têm o papel de levantar e descer o *mastro* e de *fecharem o desfile*. *Foram eles que conseguiram levar de uma vez Nossa Senhora pra igreja*, esclareceu-me Selma.

57



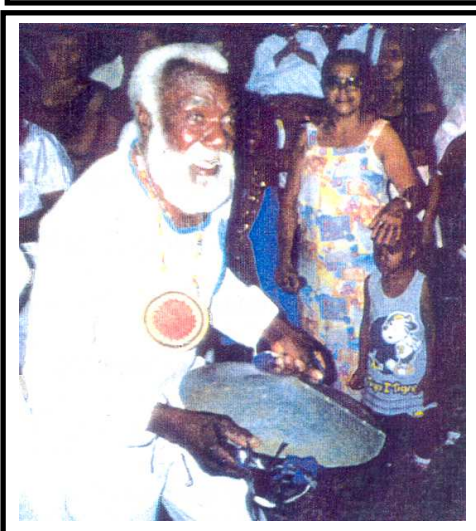
59



58



60



⁵⁷ As caixas maiores são *maracanãs*; as menores, *ripiliques*; as intermediárias, *surdos*.

⁵⁸ *Chocalhos*

⁵⁹ *Maracanã* em primeiro plano

⁶⁰ *Patagonga*

Os *Moçambiques de Belém, Pena Branca, Princesa Isabel e do Oriente* mantêm um *batido* bem diferenciado dos outros *ternos*. Tocam apenas *maracanãs* e *pantangonga* (ou *patangoma*) - um grande chocalho de metal em forma de duas bateias unidas frente a frente. Trazem também as *gungas* - cinta com guizos - amarrados nos joelhos e/ou canelas. O canto do *Moçambiques* mantém-se, entre os outros *ternos*, o mais caracteristicamente africano e sua dança é feita com *bastões* (CD faixa 4).

O tamanho dos *ternos* varia. O *Marinheiro de São Benedito* e o *Moçambique de Belém* são os maiores com cerca de 160 componentes. O *Marinheiro Nossa Senhora do Rosário* é um dos menores com perto de 80 *dançadores e meninas*.

Esse cenário colorido e sonoro produzido por uma maioria de afro-brasileiros é 'montado' a cada ano, quando os temas do mito "compositor" da *Festa* são recriados e atualizados conforme as noções de articulação e de contexto citadas anteriormente e da dialética prática/estrutura. Essa recriação e atualização vincula-se ao fato de que "tomamos parte em rituais porque é a nós mesmos que queremos enviar mensagens coletivas" (Leach, 1992, p.66). Em outras palavras, tomamos parte em rituais para recriarmos e atualizarmos representações sociais que conferem significados à existência. No caso do ritual do Congado: que mensagens são essas? que relações podem ser levantadas entre os temas recorrentes no mito de origem - contraposição de culturas e de etnias, a opção da santa pelos afro-brasileiros, a devoção a ela, a *Dança dos Congos e os batidos*- e estas mensagens? como o fazer musical recria e atualiza as mensagens? como este fazer é representado? como as mensagens rituais e as representações locais sobre o fazer musical dão sentido ao ensino e aprendizagem musical neste cenário?

Neste capítulo e nos dois subseqüentes procuro tecer interpretações relativas a tais questões. No presente capítulo, concentrando-me nas duas primeiras; no seguinte, na terceira e quarta questões, e no capítulo 5, na última.

Adoro congo

Dolores, como *dona* do terno *Marinheiro Nossa Senhora do Rosário*, tocava o grupo⁶¹. *Na verdade*, ela me explicou que *o terno pertence à igreja, à Irmandade. Pertence ao seu presidente, que recebeu o terno do pai, mas não cuida dele*. Dolores continuou:

(07/11/95) (...) *A gente faz (a Festa) assim com muito amor, né? É um momento de alegria. Pra mim é uma das coisa mais boa que eu gosto de fazer é mexer com congado. Parece que tá no sangue, né? Já vem da África, né?*⁶²

A expressão *adoro congo* ou ações e falas que a ela remetem, como as palavras de Dolores, foram recorrentes no trabalho de campo. *Adoro congo* fazia-se presente na memória dos participantes do ritual, como na memória de uma jovem de 16 anos que saía *na bandeira*⁶³ do outro terno de Marinheiro, o de São Bendito:

(23/10/97) *Eu danço no Marinheirão. Este é meu terceiro ano. Eu adoro congo. Quando eu era criança a gente brincava de congo. Meu pai não deixava a gente dançar no terno, mas eu adoro desde pequena*⁶⁴.

⁶¹ A *dona* ou o *dono* do terno é a pessoa responsável por sua organização e continuidade; é a pessoa que *toca* o terno. A ela compete, entre outras ações, escolher o *capitão* ou *capitães do terno*, um *dançador* conhecedor da prática da *Dança dos Congos*. O papel de Dolores, porém, era muito mais denso. Seu papel era o de uma articuladora cultural. Além de *cuidar* do terno Marinheiro Nossa Senhora do Rosário, *tocava* um bloco de carnaval e de um *fanfarra*, isto é, uma torcida organizada do time de futebol "Uberlândia Clube", *fanfarra* denominada "*Verde que te quero verde*".

⁶² entrevista gravada

⁶³ *Bandeira*: esta palavra é usada com dois sentidos. Um diz respeito à *bandeira* que cada terno carrega e que é levada à frente do grupo por um grupo de meninas (crianças e adolescentes). Outro sentido refere-se às meninas que levam a *bandeira*. Os homens e meninos (crianças e adolescentes) são *soldados do terno*; as meninas são *as bandeiras do terno*.

⁶⁴ conversa não gravada. *Marinheirão* é o termo comumente utilizado como referência ao *Marinheiro de São Benedito*. *Marinheirinho* e *Marinheirão* serão os termos que mais utilizarei quando me referir aos dois ternos de Marinheiro, respectivamente, Marinheiro Nossa Senhora do Rosário e Marinheiro de São Benedito.

Adoro congo estava presente nas ações de Bruno, um menino congadeiro também do *Marinheirão*, relatadas por sua mãe:

(23/10/97) (...) *ele tem 3 anos e 8 meses. Mas ele sai (no terno) desde um ano e meio. Antes eu tinha dado pra ele uma caixinha dessas de plástico, mas ele depois quis uma de verdade (ripilique em tamanho menor). Em casa é congo o ano inteiro. Eu até deixo a caixa pendurada na cozinha. No dia da Festa, eu levo ele de ônibus até a igreja e lá ele se junta ao terno. Ano passado ele foi até filmado e saiu na tv*⁶⁵.

O período ritual do *Congado* durava cerca de 40 dias. Começava na metade de setembro e findava na segunda semana de novembro, com dois dias de *Festa*: domingo e segunda-feira.

Foi em uma segunda-feira que mais um depoimento vinculado a *adoro congo* teve lugar. Durante aquela segunda-feira da *Festa* de 1996, andei com o *Marinheirinho* vários quilômetros pela cidade, fazendo *visitas de agradecimentos*. A segunda-feira, juntamente com o domingo da *Festa*, eram momentos culminantes do ritual onde toda força investida nas semanas anteriores marcadas pelas *campanhas* e *novena* estava se esvaindo e o corpo e os afetos chegam à exaustão. Como os atores do *terno*, eu estava cansada, mas eles pareciam sentir algo diferente. O corpo e a fala de Flávia, *menina da bandeira* no *Marinheirinho*, expressam esta diferença no final do período ritual:

(11/11/96) *Visitamos* nesse dia casas de devotos, centros de umbanda, *quartéis* de outros ternos. Cerca de 20:00 horas, só faltava visitar a Casa de Cultura, antes de chegarmos à igreja para o encerramento da *Festa*. Estávamos nos preparando para nos despedirmos da última casa visitada, quando Flávia, 17 anos, sentou-se ao meu lado na calçada, um sentar daqueles em que a gente solta o corpo cansado e se entrega a alguns minutos de relaxamento. Após um suspiro que expressava um

⁶⁵ conversa não gravada

misto de exaustão e prazer, disse: *congo cansa, mas é bom demais!*

A partir das falas de Dolores, das *meninas da bandeira* e da mãe de Bruno, é possível levantar alguns dos temas presentes no mito fundador do ritual e perceber que eles são recriados e atualizados a cada ano. Dolores lembra a África, lugar e cultura originais. Na fala da jovem da *bandeira* e na da mãe de Bruno é possível perceber o poder socializador do ritual. O som dos *batidos* dos tambores parece participar das mensagens que mantêm Bruno ligado no congo o ano todo; a enorme energia gasta durante o ritual parece alcançar a recompensa observável no desabafo de Flávia. A expressão *adoro congo* adquire, assim, uma densidade de significados que dão sentido à participação no ritual.

Descrever o cenário do Congado implica reconstruir estes significados - mensagens - que recriam e atualizam o ritual a cada ano e que estão articulados com o cotidiano desses atores uma vez que,

"o estudo dos rituais não seria um modo de procurar as essências de um momento especial e qualitativamente diferente, mas uma maneira de estudar como elementos triviais do mundo social podem ser deslocados e, assim, transformados em *símbolos* que em certos contextos permitem engendrar um momento especial ou extraordinário. Como todo discurso simbólico, o ritual destaca certos aspectos da realidade" (DaMatta, 1990, p.63).

Um ritual como um todo concorre em função de "símbolos dominantes", segundo o antropólogo Victor Turner (1973). No caso do *Congado* dois destes símbolos são Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. Eles passam a ser "focos de interação", isto é, "grupos mobilizam-se ao redor deles, reverenciando-os,

executando outras atividades simbólicas ao redor deles (...)" (*Ibid.*, p.22)⁶⁶. A *Dança do Congado* é, então, uma das atividades rituais que acontecem em função dos "símbolos dominantes". Ela é um dos "símbolos instrumentais", isto é, um meio para atingir os objetivos do ritual (*Ibid.*,p.32) simbolizados na louvação aos santos.

Aqui cabe voltar à relação estabelecida entre significado/significante representação/significado exposta no capítulo 1 e expandi-la no âmbito do modelo teórico:

significante	significado
representação social	significado
ritual	mensagens

Dos vários contextos que compõem o cenário ritual - a *Irmandade*, os *ternos*, a *igreja*, etc. -, meu olhar se dirige para a *Dança do Congado*, um dos temas centrais da composição ritual e, especificamente, para a *Dança* dos dois *ternos* de *Marinheiro: Marinheiro Nossa Senhora do Rosário - Marinheirinho* - e *Marinheiro de São Benedito - Marinheirão*. Como ficará claro adiante, a inclusão do *Marinheirão* foi feita para servir de contraponto ao vivido e observado no *Marinheirinho*.

A Dança do Congado

Conforme pude compreender, o sentido da *Dança do Congado* ou *Dança dos Congos* para os atores dos *ternos de Marinheiro* é muito mais amplo do que aquele que associa a palavra dança apenas a movimentos corporais. Para os *congadeiros*, a *Dança* não era somente uma coreografia, mas, no caso dos *ternos de Marinheiro*, um todo composto de *uniformes*, *batidos*, *maracanãs*, *ripiliques*, *surdinhos*, *chocalhos*,

⁶⁶ "(...) dominant symbols tend to become focuses in interaction. Groups mobilize around them, workshop before them, perform other symbolic activities near them (...)" (Turner, 1973, p.22).

música (canto), *apitos*, *bastões*, *bandeira*, *dança de caixa*, *trança-de-fita*, *capitães*, *soldados*, *meninas da bandeira*, *madrinhas*, *devoção a Nossa Senhora do Rosário e a São Benedito*⁶⁷, um todo que ligava todas as fases do ritual.

Além deste sentido êmico, outros podem ser levantados com base no modelo teórico antropológico, tais como, construção de identidades culturais, sociais e de gênero, relações de poder e saber, relações hierárquicas e relações de reciprocidade e sociabilidade intra-grupo e entre grupos, necessárias para a reprodução de suas existências. Esses sentidos constituem-se em algumas das mensagens que serão focalizadas neste e nos próximos capítulo. Como um "símbolo instrumental" do ritual, a *Dança do Congo* recria e atualiza as mensagens rituais.

A fase das *campanhas*

A partir da segunda quinzena de setembro, as noites quentes e secas da cidade de Uberlândia começavam a ganhar uma sonoridade que ia se adensando até o momento mais dramático⁶⁸ do período ritual: os dois dias da *Festa*. Eram os *ternos de congo*, *de moçambique*, *de marinho*, *de catupé* e *de marujos* iniciando o período *das campanhas* marcadas por caminhadas dos grupos pela cidade, cada qual fazendo seu próprio trajeto. Iam *cantando*, *batendo* suas *caixas*, tocando *chocalhos* e *patangongas*, *sanfonas* e *violões* em visitas a casas de devotos que abrigavam a imagem dos santos Nossa Senhora do Rosário e São Benedito e onde também eram realizados *leilões*, cuja renda era utilizada na realização da *Festa*.

⁶⁷ Sempre que a palavra *dança* estiver escrita em itálico, refere-se a este sentido êmico.

⁶⁸ "O rito como elemento privilegiado de fazer tomar consciência do mundo é um veículo básico na transformação de algo natural em algo social. Isso, porque, para que essa transformação do natural ao social possa ocorrer, uma forma qualquer de dramatização é necessária. É pela dramatização que tomamos consciência das coisas e passamos a vê-las como tendo um sentido, vale dizer, como sendo sociais (...) O ritual tem, então, como traço distintivo a dramatização, isto é, a condensação de alguma aspecto, elemento ou relação, colocando-o em foco, em destaque (...)" (DaMatta, 1990, p.30-31).



Com minha inserção no *terno Marinheirinho*, pude experienciar e observar a fase de início do ritual. A princípio, quando da primeira fase do trabalho de campo em 1995, fiquei tentando 'descobrir' a data exata de começo das *campanhas* e eu ouvia as mais variadas: agosto, começo de setembro, final de setembro. Ao participar de três períodos rituais, dois deles completos (1996, 1997), fui percebendo que datas exatas, tempos precisos estavam apenas na minha cabeça. Começava o período das *campanhas* quando dava - mais ou menos a partir da segunda semana de setembro, entretanto, tal data dependia da delegacia de polícia emitir a permissão para os *ternos baterem* durante à noite na cidade.

No *Marinheirinho*, as visitas às casas aconteceram mais ou menos três vezes por semana, sendo que o número de *soldados* participantes ia crescendo conforme as *campanhas* avançavam. Entretanto, alguns deles só apareciam na véspera ou no dia da *Festa*. O grupo, então, chegava a ter perto de oitenta *dançadores*, incluindo as *meninas*. Naquela fase de *campanha*, era costume o pessoal começar a chegar à casa de Dolores lá pelas 19:30. Iam chegando aos poucos. Nesse horário, ela costumava dar janta para sua mãe doente. Quem chegava, ou ia até a salinha onde Dolores

alimentava a mãe, sentada em uma cadeira de rodas improvisada com sucatas, ou ficava no bar conversando, ou na rua, já *batendo caixa*. A salinha sem janela era quase toda tomada pelos móveis: uma mesinha com tv e vídeo, uma mesa de jantar e um aparador sobre o qual ficavam vários troféus ganhos por conta do bloco de carnaval que Dolores também *tocava*⁶⁹.

Quando comecei a acompanhá-los, limitava-me a ficar na calçada, com convites constantes de *vamo entrar* dos que estavam no bar, ou mesmo de Dolores que chegava no alto da escadinha da porta do bar, parecendo atender a algum aviso do pessoal, como cheguei a ouvir algumas vezes: *Dolores, a moça tá aí*. Aos poucos, a interação foi tornando minha presença no *quartel* menos um acontecimento especial e mais uma presença, quase como outra qualquer. Fui, assim, sentindo-me mais à vontade no bar, conversando, ou mesmo sentando-me na salinha enquanto Dolores alimentava a mãe.

Aqueles momentos em que o grupo ia chegando, e aos poucos, pegando os *maracanãs, ripiliques, surdinhos e chocalhos* empilhados no bar para começarem a tocar na rua, foram muito importantes para minha apreensão do fazer musical do *terno*. Antes de sairmos para a *campanha*, no *Marinheirinho* aconteciam várias práticas musicais: *ensaios*, cuidados com os instrumentos, *afinação das caixas*, ensino e aprendizagem de *batidos e cantos* e conversas sobre prática musical.

Enquanto os rapazes e meninos ficavam em situação de espera, a fim de saírem para mais uma *campanha*, Antônia, filha única de Dolores e *madrinha da bandeira*, com algumas *meninas da bandeira* iam antes para casa a ser visitada, para *rezar o terço*. Antônia nos seus 30 e pouco anos, era *supervisora de uma pré-escola*

⁶⁹ Um dos troféus corresponde ao primeiro lugar obtido como melhor samba-enredo, samba composto pela própria Dolores no carnaval de 1996.

da prefeitura e a única a ter carro entre os *dançadores*. Ela e as meninas iam com seu fusca branco para as *campanhas*.



No período ritual de 1996, os *capitães* e os *soldados* vinham na sua maior parte a pé de suas casas ou trabalho para o *quartel*, poucos, de bicicleta e só os que moravam muito longe, no bairro Tancredo, é que vinham de ônibus. Grande parte morava em outros bairros, e reclamações de atrasos vinham sempre justificadas por *eu não moro perto não!*

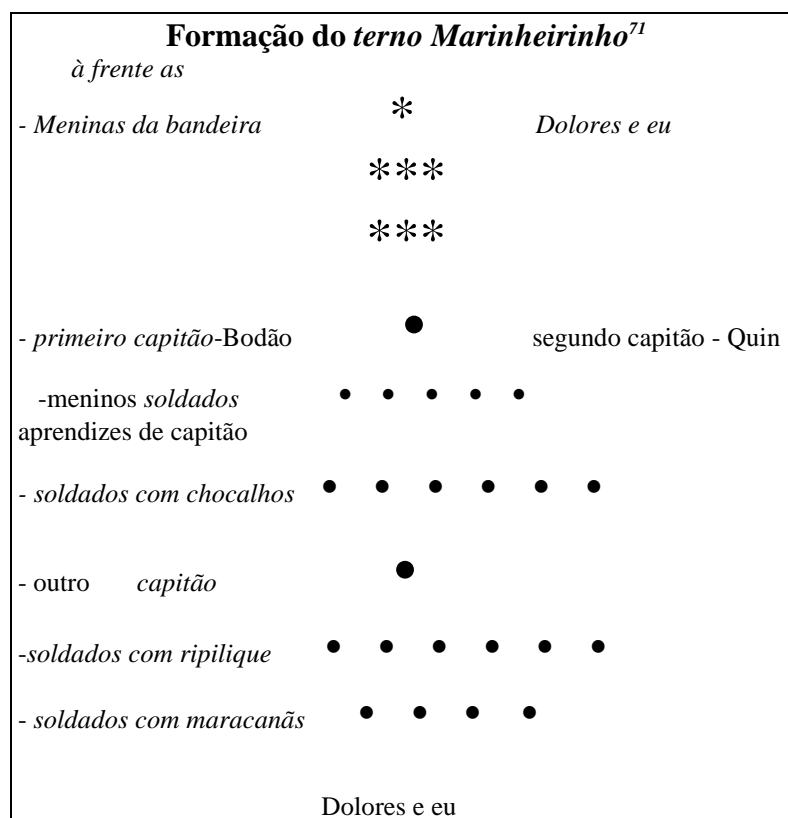
No período ritual de 1997, a maioria passou a vir de bicicleta. Bodão, por exemplo, passou a vir com o filho e enteado, cada qual com sua bicicleta, deixadas dentro do bar durante as noites de *campanha*. Essa fase ritual era, assim, marcada por muitas caminhadas: para chegar ao *quartel*, para visitar uma casa, para voltar ao *quartel*, para voltar para casa. Algumas vezes em que fui de carro até o *quartel*, oferecia carona na hora irmos embora, perto de meia noite. Assim, pude conhecer o

que significavam em distância seus deslocamentos - de casa ou do trabalho para o *quartel*; deste para as casas a serem visitadas. As caronas deram-me, também, oportunidade de conversar sobre a noite de *campanha*, *sobre os batidos*, sobre o *leilão*, e tudo o mais⁷⁰.

Lá pelas 20:30, dependendo da distância em que ficava a casa a ser visitada, o *terno* se preparava para sair. Bodão, o primeiro *capitão* avisava: *Vamo rezar pra sair*. Apenas uma das *meninas da bandeira* ficava para levar a *bandeira do terno*. Elas revezavam: às vezes, Daniela, 10 anos, sobrinha de Dolores, levava; outras Naiara, 8 anos, filha de Bodão; às vezes, uma outra menina. Na porta do bar, no alto da escadinha, elas se colocavam com a *bandeira* à mão, e a reza e os pedidos de proteção começavam a ser *puxados* ou pelos *capitães* ou pelas próprias meninas. Rezávamos todos Ave-Maria e Pai-Nosso.

Bodão ou Quin, o *segundo capitão*, pedia em seguida ao grupo que se arrumasse para sair: *Vamo formar pessoal, vamo formar*. Os *soldados* colocavam-se nos seus lugares na formação do *terno* - *maracanãs* atrás, *ripiliques* no meio e *chocalho* à frente, conforme mostra a figura 4. Bodão ou Quin conduzia o grupo com a ajuda de *apitos* e *bastões*. Nas caminhadas, Dolores e algumas pessoas que não eram do *terno* iam juntas.

⁷⁰ No período ritual de 1997, Dolores pediu-me para deixar o carro na rua de cima, pois ela achava que os meninos estavam abusando das caronas: *todo mundo fica pedindo*. Antônia já dissera anteriormente que não dava carona pra ninguém. Eu, pessoalmente, não via problema, exceto quando comecei a sentir que alguns rapazes ficavam chateados por não terem carona sempre. Concordei com Dolores. Só ela e Antônia sabiam que eu deixava o carro algumas quadras acima da rua do quartel.



(Figura 4: formação do terno de *Marinheirinho*)

Todo o trajeto até a casa a ser visitada era feito com o grupo *batendo* e cantando diferentes *músicas*. Entre elas cantavam

*Eu confio em nosso senhor
Com fé, esperança e amor
Eu confio em nossa senhor
Com fé esperança e amor, oi é (CD faixa 5)*

As ruas enchiam-se de intensos *batidos*, preenchidos pelo som granuloso dos chocalhos, textura e ritmo que coordenava o cantar e andar do grupo, ora marcados pelo cansaço de um dia de trabalho - como pedreiros, porteiros, babás - ora marcados por uma energia que punha todos a correr, *batendo* e cantando. *Marinheiro não anda, voa!* costumava dizer Bodão, ele mesmo surpreso com o efeito dos *batidos* sobre o corpo cansado:

⁷¹ Esta *formação* variava, mas seu 'layout' geral - lugar das meninas, dos soldados e instrumentos permanecia o mesmo, inclusive nos dois dias de *Festa*; o esquema é apenas representativo e não descritivo.

(29/10/96) Era fim de fase de *campanha*, portanto há pelo menos 6 semanas *nesta luta*, quando na volta de uma visita, Bodão comentou: *gozado, eu tava um prego hoje. Comecei a bater e o cansaço sumiu!*

Às vezes eu caminhava ao lado das *meninas da bandeira*, outras ao lado dos *soldados*, ou ao lado de Dolores, que geralmente ficava atrasada em relação ao grupo. Na maior parte daqueles momentos, eu deixava o gravador ligado, captando não somente seus toques e cantos, mas conversas e comentários do grupo. Levava sempre a máquina fotográfica e com certa frequência, a filmadora de vídeo, equipamento usado inicialmente de modo muito tímido, mas que aos poucos, começou a fazer parte da situação, tanto que para muitos atores passei a ser *a fotógrafa do Marinheirinho*. Dorneles, *dançador do Marinheirinho*, ex-cantor de dupla sertaneja mais de 30 anos vizinho de Dolores, cantou em uma rodada de improvisação, do tipo desafio no bar de Dolores:

*Eu gosto de cantar
mas não gosto de ir em shô
Eu gosto de cantar
mas não gosto de ir em shô
Essa menina foi quem tirô
uma fotografia minha com o cachorro*



Inserção no *Marinheiro de São Benedito*

Durante a fase da *campanha*, fui aos poucos percebendo que os vários *ternos* de Uberlândia se relacionavam de algum modo, e o *Marinheirinho* tinha 'histórias' com alguns deles. Com o *terno Sainha* a 'história' era de velha amizade. Dolores, por exemplo, menina ainda, começou *dançando* no *Sainha*, onde chegou a ser *madrinha*. O padrasto de Bodão era *capitão* também no *Sainha* e vários *dançadores* do *Marinheirinho* *dançaram* no *Sainha*, até que Dolores *levantasse* novamente o *terno Marinheirinho*. Com o trabalho de campo, fui percebendo como os dois únicos *ternos* de *Marinheiro* da cidade se relacionavam, uma relação marcada ambigualmente por colaborações e competitividade. Como havia apenas estes dois *ternos* de *Marinheiros*, julguei ser enriquecedor inserir-me, também, no segundo, contato realmente fundamental para melhor compreensão do próprio *Marinheirinho*, que afinal foi o grupo com quem mais convivi.

Meu primeiro passo para realizar a inserção no outro *Marinheiro*, o *Marinheirão*, foi descobrir onde ficava o *quartel* do grupo. Evitei perguntar a alguém no *Marinheirinho*, pois até então minha interação com aquele *terno* estava em processo de construção; também por não entender ainda as relações entre ambos os *ternos de Marinheiro*, fiquei temerosa de ter minha ação interpretada como 'traição'.

Passei algumas noites andando pelo bairro Tibery, local onde sabia ficar o *quartel* do *Marinheirão*, até que em uma dessas incursões, perguntei a umas adolescentes em um ponto de ônibus, se sabiam o lugar de tal *quartel*. Por sorte, elas eram *bandeira* no *terno*. Continuamos a conversa dentro do ônibus, e uma delas comentou que eu poderia falar com a *madrinha* domingo próximo no *ensaio*. Meus maiores referenciais naquele momento foram essa *madrinha*, Selma, e *esses ensaios*.

Nos domingos que antecediam os dois dias de *Festa*, os *Marinheiros* ensaiavam as *caixas* e a *dança do pau-de-fitas*, dança feita em Uberlândia por esses *ternos*.⁷² Os *ensaios* aconteciam à tarde e na rua em frente dos respectivos *quartéis*, tendo a vizinhança como audiência.

(13/10/96) Naquele domingo, dirigi-me ao lugar onde ficava o *quartel* do *Marinheirão* para tentar, finalmente, ver um *ensaio* deles e conversar com alguém. Sentei-me na calçada e fiquei à espera de que algo acontecesse. Uma senhora saiu do terreno do *quartel*, e vencendo o medo que sempre me acompanhava naqueles momentos de primeiro contato, dirigi-me a ela e perguntei se o terno *ensaiaria* naquele dia. Ela, dona Gessy, acolhedora, prontamente disse: *vamo entrar*. Atravessamos a parte do terreno sem construção, até chegarmos à outra parte, onde havia três casas modestamente construídas. D. Gessy, magra, alta e nos seus quase setenta anos era a mãe de uma grande família que *tovaca* o *Marinheirão*. Nas casas, moravam dois dos seus oito filhos, e dona Gessy e o marido, que *crente* não participava do *Congado*. Nos dois dias da *Festa*, seu Neco que tinha montado neste mesmo terreno uma serralharia, saía de viagem, enquanto o resto da família - filhos, filhas, genros, netos e netas- *saiam capitães, madrinhas, soldados e bandeiras*. Fomos para a cozinha onde dona Gessy esquentava o almoço para sua sobrinhas que dançavam em outro *terno*, um *Catupé*.

Pude observar daí em diante, período ritual de 1996, alguns momentos do *Marinheirão*, observação intensificada no ano seguinte, no qual acompanhei-os no

⁷² Congadeiros contaram que há um outro *terno de moçambique* em Uberlândia, mas que não *dança* na Festa do Congado da cidade por desentendimento com a *Irmandade*. Esse *moçambique* insitia em querer também *trançar o pau-de-fitas*. A *Irmandade*, porém, não permitiu, alegando que só os os *ternos de Marinheiro* poderiam realizá-la. Dolores comentou algumas vezes que o *Marinheirinho* foi o primeiro terno de Minas a trançar o pau- de- fitas.

decorrer da fase das *campanhas*, alternando com as noites em que acompanhei o *Marinheirinho*. Naquele período ritual de 1997, dividi o tempo entre os dois *marinheiros*, na fase da *novena* e nos dois dias da *Festa*.

<i>Marinheirão</i>	<i>Campanha</i> noites em que os acompanhei	<i>Ensaio de caixa</i> <i>e de</i> <i>trança-de-fita</i>	<i>novena</i> noites em que os acompanhei	dois dias de <i>Festa</i> dias em que os acompanhei
1996		3 ensaios entre 20 e 27 de out		
1997	8 noites entre 08 a 30/out	1 ensaio - 26/10/97	em uma das duas noites de <i>dança</i>	acompanhei-os na segunda-feira

(Figura 5 - trabalho de campo no *Marinheirão*)

Nas primeiras incursões ao *Marinheirão*, observei que seus atores verbalizavam muito sobre o ritual e sobre o fazer musical. Esse aspecto reforçou ainda mais a necessidade de trabalhar com os dois *Marinheiros*, uma vez que no *Marinheirinho*, a verbalização era consideravelmente menor. Essa diferença remete a um aspecto metodológico importante no estudo do fazer musical: a prática musical em si e o discurso sobre esta prática.

O olhar comparativo entre os dois *Marinheiros* pareceu-me fundamentalmente esclarecedor também, porque cada *terno era* marcado por dinâmicas sociais diferenciadas. No *Marinheirinho*, as ações rituais e musicais tendiam a ser mais compartilhadas parece-me que em função de uma rede social menos ampla, e de certa fragilidade do grupo no contexto de outros *ternos*, em especial dos ternos grandes como o *Marinheirão*. Conflitos entre *ternos* considerados *grandes ou pequenos* pelos atores do congado apareciam constantemente nas falas e ações não só dos *Marinheiros*, mas também de outros grupos.

(30/10/97) Naquela noite, o *Marinheirinho* fez sua última *campanha*. Depois da visita e do *leilão*, já de volta ao *quartel*, Bodão, pediu que se fizesse um círculo e que todos dessem as mãos. Depois de rezarmos um "Pai Nosso" e uma "Ave Maria", falou: *Agradeço por nós ter chegado até o final da campanha, entregue a santinha de volta. Vamos pedir agora proteção pra Festa, a parte mais difícil. Vamos pedir proteção pra nós e pros outro terno porque nós somos tudo irmão.*

O ato ritual de finalização da *campanha* terminou com fala de Dolores, ainda quando estávamos em círculo no meio da rua em frente ao *quartel*:

(...) nós não somos terno grande, mas somos grande de coração. Aqui não tem pinguço (...) O terno é pobre, mas tem um grande coração. Eles puseram o apelido no Marinheirinho de formiguinha, mas nós sabe que nós somos pequeno, mas tem coração grande (...).

No *Marinheirão*, as ações rituais e musicais tendiam a ficar centralizadas nos atores de lugar superior na hierarquia congadeira - *capitães, donos e madrinha* - em função de uma rede social mais ampla e lugar de destaque deste *terno* no conjunto dos *ternos* de Uberlândia.

Uma situação pareceu-me assinalar as diferenças na dinâmica social em cada *terno*: a escolha do modelo das roupas das *meninas da bandeira*, feita a cada ano. Enquanto a vestimenta masculina, chamada de *uniforme*, permanece a mesma em todas as *Festas*, todo ano confeccionavam novas roupas femininas. Tanto no *Marinheirinho*, quando no *Marinheirão* eram feitas duas roupas diferentes, uma para cada dia da *Festa*, isto é, uma para ser usada no domingo e outra na segunda-feira. Selma explicou-me serem necessárias duas roupas *porque, como as meninas ficam suadas no domingo, não dava tempo de lavar a roupa para a segunda-feira*. Mas é possível fazer algumas articulações entre essa dupla vestimenta e outros aspectos do ritual como, por exemplo, o 'luxo' pouco cotidiano para estas meninas - duas roupas

novas. Isso seria mais um dos excessos marcando o ritual, assim como a típica situação de inversão de status social propiciada pelo ritual - da base para o topo.

Mas o ponto para o qual gostaria de chamar atenção é o processo de escolha dos modelos das roupas nos dois *Marinheiros*. Enquanto *antigamente*, comentou uma senhora, ex-bandeira no Sainha, as mulheres passavam as noites costurando as roupas, *hoje é tudo mais fácil para estas meninas. Elas vão na costureira e pronto.*

Em 1996, pude acompanhar com detalhes esse processo de confecção das roupas, já que fui convidada por Dolores para *sair vestida na Festa*. Antônio, a *madrinha da bandeira*, foi com algumas meninas até uma loja de tecidos da cidade, que mantinha uma desenhista de roupas para as freguesas. Solicitou, então, o desenho de alguns possíveis modelos, baseado em idéias que ela e as meninas já haviam imaginado. Os desenhos foram, posteriormente, mostrados às outras meninas para escolha conjunta do modelo. Naquele ano, foi escolhido para o domingo um vestido azul-celeste e branco em tecido crepe e para a segunda-feira um conjunto de bermuda e blusinha todo em azul-pavão em tecido tipo linho. Cada roupa foi confeccionada por diferentes costureiras. A de domingo em uma oficina de costura localizada na considerada parte *nobre* do bairro Santa Mônica; pelo preço de 15,00 reais cada vestido. A roupa de segunda-feira foi feita por uma sobrinha de Dolores, costuradeira profissional. O conjunto de bermuda e blusinha saiu por 10,00, fora o tecido. Quem custeava essas despesas eram as famílias das próprias meninas, e no caso das adolescentes, que já trabalham, elas mesmas, embora Dolores achasse que o *terno* devesse arcar com tais despesas. Se não o fazia era por falta de dinheiro.

No *Marinheirão*, a dinâmica de escolha das roupas era bem diferente segundo os relatos que ouvi.

Era o período ritual de 1997 e estávamos na fase das *campanhas*. Naquela época minha inserção no *Marinheiro* estava começando a se tornar interação, principalmente através das caminhadas até as casas de devotos, feitas com o *terno* quase que noite sim, outra não. Foi neste momento de maior interação que me deram um apelido: *chaveiro de marinheiro*.

(13/10/97) Numa noite, senti-me encorajada a não mais esperar o *terno* na rua, mas entrei no *quartel*. Assim que cheguei à porta da sala, Selma disse: *ói ela aí*. Na pequena sala da casa de dona Gessy, estavam Selma e a mãe sentadas em um sofá e um casal de *brancos*: ele com um papel datilografado no colo e ela falando de Kardec. Após o costumeiro *vamo entrá, colega*, entrei e sentei-me em uma cadeira, ao lado da pilha de *caixas* que esperava para ser desfeita assim que os congadeiros chegassem. Fui entendendo, aos poucos, ser conversa sobre religião. Selma comentava que no sábado passado, ela e a mãe haviam inaugurado um terreiro de Umbanda, evento para o qual fui convidada e a que compareci. Depois, Selma comentou a respeito do casal: *eles estão fazendo o mesmo que você*. O rapaz e a moça eram alunos de jornalismo e estavam lá para realizarem um estudo sobre a trança-de-fitas.

Saímos, estão, Selma, um grupo de adolescentes da *bandeira*, o casal de estudantes e eu para a reza do terço na casa a ser visitada naquela noite de *campanha*. Toda a caminhada foi pontuada por perguntas que o rapaz e a moça faziam bem ao estilo jornalístico: o que é a *Festa*, como é dança da trança-de-fita. No meio do jogo de perguntas e respostas, as meninas explicaram a escolha das roupas que vestiam na *Festa*: *é a Selma quem escolhe a roupa. Geralmente a gente gosta, mas teve uma, toda azul-marinho que a gente não gostou*.

Esta dinâmica social diferenciada entre os dois *Marinheiros* marcava algumas diferenças no fazer musical de cada grupo, tema abordado no capítulo seguinte.

Retornando às *campanhas*

Nessa fase do processo ritual, os *soldados*, *as meninas*, *os capitães*, *a madrinha* vestiam-se com suas roupas cotidianas, já que os *uniformes* eram para os dias de *Festa*. Se nesses dias a *Dança dos Congos* era realizada em todas as suas dimensões multi-expressivas, durante as *campanhas*, a dimensão sonoro-musical parecia sobressair.



No meu olhar interessado no fazer musical daquele mundo congadeiro, a dimensão sônica parecia ter papel de destaque: as *caixas* e suas intensas sonoridades eram ouvidas à distância. Conforme o *terno* andava pelas ruas, pessoas saíam nos portões, nas janelas dos prédios. Os *batidos do congado* pareciam anunciar o início de desordem do cotidiano e a instauração de nova ordem, na qual os que passavam o ano 'inaudíveis'; faziam-se ouvir. Essa linha interpretativa do observado e vivido

segue um modelo de interpretação, em que as práticas culturais são espaços de lutas contra poderes hegemônicos e o fazer musical, como prática cultural, adquire um lugar "central na vida social e política" (Turino, 1993, p.11).

Em vários lugares da cidade, era possível no período das *campanhas*, ouvir os *batidos*, já que vários *ternos* saíam algumas noites por semana e outros, quase todas. Ao aproximarem-se e distanciarem-se, traziam à cidade recolhida pela noite, lembranças por alguns celebradas, por outros ignoradas.

(27/09/96) sexta-feira, por volta das 22:00 horas, ouvi *batidos* do meu novo apartamento. Estavam distantes e fiquei ali quieta, ouvindo e tentando adivinhar por onde o terno ia através do caminho que o som percorria.

(08/10/96) Por volta das 22:30 ouvi um terno *batendo*. Cheguei a sair de carro, mas não o encontrei. Parece difícil saber exatamente onde o grupo está, pois o som vai e vem, conforme o vento e também ecoa pelos prédios e pelo sobe-desce das ruas dessa parte da cidade.

Colegas da Universidade e professoras do Conservatório faziam comentários sobre os *batidos*, em uma tomada de consciência de que eles existiam, talvez por saberem que eu estava "pesquisando o *Congado*": *lembrei-me de você hoje. Ouvi umas batidas perto de casa.*

A cidade, entretanto, parecia ensurdecer para o que ela não queria ouvir. Ao comentar com um aluno da Universidade sobre minha pesquisa no *Congado*, uma professora do Conservatório que presenciava a conversa, mostrou-se interessada. Não fez perguntas, mas seu ar foi, talvez, o de satisfazer uma curiosidade: o que eu, professora de música na Universidade, estava fazendo no *Congado*? Logo depois de minha fala ela comentou: *este ano um terno veio dançar aqui na vizinha da frente(...)* *Antigamente a Festa era grande, mas hoje não se vê mais nada.* Sua fala, porém, contrastava com o que pude vivenciar, ver e ouvir nos dias da Festa.

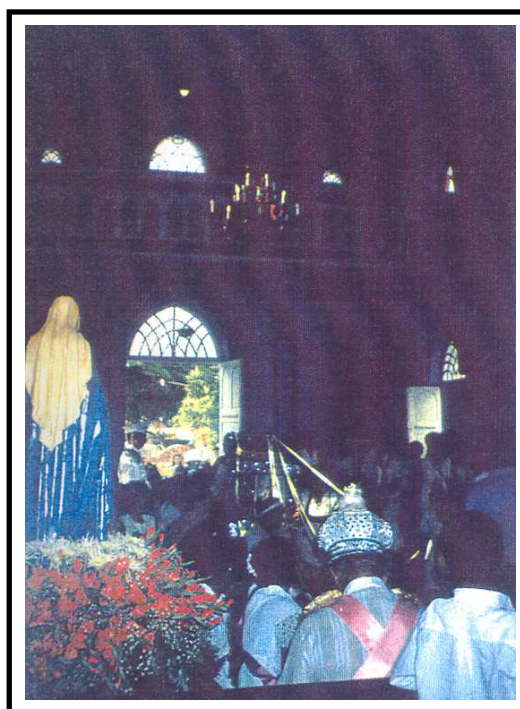
O Domingo de Festa

O pátio da igreja e as ruas que o margeiam ficaram intransitáveis de tanta gente nas *Festas do Congado* de 1995, 96 e 97. Parte significativa da população afro-brasileira parecia fazer daquela ocasião seu grande momento de visibilidade perante a cidade, percepção que Marlyse Meyer também teve, quando de sua visita a Uberlândia em 1987, na época da *Festa do Congado*:

"Com as transformações da sociedade brasileira, o empobrecimento de Minas, a Abolição, a urbanização, a grande lavoura moderna, a industrialização etc., foi-se construindo, como se sabe, a marginalização do negro brasileiro (...) Mas aqui se encontra uma das características da congada, sua distribuição espacial; na época da festa, esse isolamento cessa, ou parece cessar. Os diferentes ternos literalmente tomam conta da cidade inteira (...) Às vezes essas práticas tradicionais são uma das poucas falas dos segmentos mais excluídos da sociedade (...) a única vez do ano que podem ocupar a cidade, onde geralmente são invisíveis" (Meyer, 1993, p.164-166).



Na *Festa* de 1995, como já mencionei, apenas observei o que acontecia, tentando captar alguma ordem na densidade de acontecimentos. Na *Festa* de 1996, acompanhei o *Marinheirinho* no seu *desfile*, filmando o tempo todo, mesmo que *vestida como as meninas da bandeira*. Na *Festa* de 1997, dividi minha atenção entre os dois *Marinheiros*.



(10/11/96; 9/11/97)⁷³ No domingo, lá pelas nove horas, começava o *desfile* dos *ternos*. Participaram os doze grupos ativos de Uberlândia (um deles - Congo Azul e Rosa- estava desativado) e mais outros tantos de outras cidades, convidados pelos próprios grupos da cidade anfitriã.

O céu de azul intenso integrava-se ao azul e branco da pequena *igreja do Rosário*, contrastando com os *uniformes* multicoloridos de cada *terno*: amarelo e verde, branco e rosa, verde e branco, amarelo-ouro e azul. Também coloriam o cenário os chapéus e *capacetes* coloridos e brilhantes dos *dançadores*, as *meninas da bandeira* com suas roupas cuidadosamente feitas para a *Festa*, e *Tio Cândido*, um dos *capitães mais antigos*, um *capitão de todos os ternos* cujo papel era o de recepcionar os grupos, vestindo elegantemente seu quepe e farda inteiramente brancos.

Enquanto os primeiros *ternos dançavam o congo* em frente à porta da igreja, momento tão esperado do ritual, outros tantos colocavam-se ao longo da rua Floriano sob o sol cada vez mais abrasador. Conforme a manhã avançava, a multidão crescia, espremendo o espaço reservado para os ternos desfilarem e *dançarem*.

Dançavam congo os *ternos* que se apresentavam perante a igreja, os *ternos* que se aproximavam e os que esperavam. Os cerca de vinte grupos, locais e convidados, produziam um contraponto aleatório de diversos padrões de *batidos*, de *patangonga*, *gungas*, *apitos*, *cantos*. A eles somavam-se cores e movimentos: o colorido das vestimentas e *estandartes*, da *trança do pau-de-fitas*, das sombrinhas que abrigavam do sol causticante; os movimentos enérgicos dos braços batendo as

⁷³ Um olhar condensado sobre o domingo de *Festa* de 1996 e 1997

baquetas sobre as peles das *caixas* ou sacudindo as *patangongas* e *chocalhos*; as *danças dos marinheiros, congos e moçambiques*.



Circundando aquele condensado multi-expressivo de mensagens estavam os que assistiam à *Festa*, num vai-e-vem entre as barracas de comes e bebes, fumaça e cheiro de churrasco e cachorros-quente sendo preparados. Os vendedores ambulantes contribuía para o colorido da cena, e do alto do palco, ou do altar montado do lado de fora da igreja, o prefeito, esposa, o padre e outras 'autoridades' apreciavam o

festejo. As várias dimensões eram destacadas pelo foco de máquinas fotográficas ou pelas lentes das filmadoras dos poucos turistas, da tv universitária, de estudantes registrando cenas para seus trabalhos escolares. Tudo isso criava um espaço-tempo de simultaneidades que meu olhar tentou captar na totalidade.

Aquela textura densa de acontecimentos multi-expressivos, expandia-se para além das ruas e praça cujo ponto central no momento era a pequena igreja. Ela expandia-se para o alto através dos *batidos* potentes que podiam alcançar os últimos andares dos prédios de luxo que rodeiam a praça.

A *Dança dos Congos* nessa densidade de acontecimentos, de espaços marcados e 'invadidos' e, em especial, sua dimensão sônica, lembrou-me a descrição que o etnomusicólogo Luiz Ferreira fez da cerimônia afro-uruguaia de "Los Tambores":

"(...) uma estrutura expressiva com certas características em um sistema de comunicação não verbal de tipo auditivo (musical e sonoro) e tátil (pressão do som sobre o corpo) (...): o prazer da música dos tambores e a corporalidade do som (pressão sonora); a exaltação do afro, do sentimento de identidade e de pertencimento a um mundo alternativo (...) a agressividade do toque, a tensão da intensa concentração necessária para a execução (...)" (Ferreira, 1997, p.3).

Em tal complexo de simultaneidades, era possível, ao focalizar o olhar, perceber várias ordens. O espaço estava delimitado pelos papéis dos vários atores da grande performance: a rua Floriano era dos *ternos* que se colocavam um após o outro em longo tapete colorido e sonoro, movimentando lentamente em direção à igreja. O colorido do tapete apresentava um desenho quase padrão: cada grupo podia ser identificado por suas cores próprias, por seu *estandarte*, levado à frente do terno

pelas *meninas da bandeira*, seguidas pelos *capitães* e finalmente, pelos *soldados* com seus instrumentos⁷⁴. O público ocupava de modo concentrado as calçadas da Rua Floriano, já perto da praça da Bicota onde ela termina. A praça, esta sim, estava intransitável pela afluência de pessoas que, tal como massa móvel, ocupava-a, bem como, a sorveteria, os bares e também, as ruas laterais da igreja e seu pátio. O presidente da *Irmandade*, que não se vestia de modo especial para a *Festa*, coordenava junto a outros membros da diretoria o andamento do *desfile*. O padre e o prefeito ficavam no altar montado em frente à porta da igreja.

O domingo de *Festa*, o momento mais dramático, traz condensado as mensagens recriadas e atualizadas durante todo o período ritual. Desde as primeiras noites de *campanhas*, quando os congadeiros levam seus *batidos* e cantos para as ruas, demarcando espaços que na fase das novenas prolongam-se até a *igreja do Rosário*, as contraposições de cultura, de religião, de etnias, de poderosos e não poderosos, presentes no mito de origem estão reproduzidas, porém atualizadas no simbolismo de cores, texturas, espaços, dança, canto e sons que acabo de referir. A descrição feita possibilita identificar que em Uberlândia, o ritual do Congado é também um ritual de oposição étnica, tal qual identificou Brandão no Congado da cidade de Goiás. Mas diferentemente do "Reinado de Rosário" em Pirenópolis" onde a *Festa* tornou-se "branca", em Uberlândia, a *Festa do Rosário* mantém-se fortemente afro-brasileira.

O ritual do *Congado* define limites entre seus participantes e não participantes. No primeiro grupo, estão os *dançadores de congo*, incluindo as *meninas da bandeira e outras* mulheres que participam do *desfile* dos *ternos* como

⁷⁴ Esta *formação* dos *ternos* apresenta variações, principalmente entre ternos de moçambique e os outros ternos.

madrinhas e donas. Também estão nesse grupo aqueles que se deslocam nos dois dias de *Festa* para assistir a ela; mais do que para isso, para participar de um momento de trocas sociais e culturais, já que a *Festa* é lugar de louvação dos santos, de rever e fazer amigos, de flertar, de se sentir pertencendo a um grupo - os afro-brasileiros de Uberlândia. No segundo grupo - de não participantes - estão grande parte dos brancos e das classes médias da cidade para quem a *Festa* parece não existir. Porém "quem está em sua casa não pode deixar de ouvir o som dos tambores" (Ferreira, 1999, p.52)⁷⁵. As mensagens rituais, afinal, também chegam a esses "não-participantes".

Os temas presentes no mito de origem da *Festa* são as próprias mensagens comunicadas através de denso simbolismo que, segundo DaMatta, vem de "elementos triviais do mundo social" (1990, p.5), do cotidiano que compõe com o período ritual um ciclo. Nesse período ritual acontece grande concentração de energia voltada para a recriação e atualização das mensagens, através das quais o grupo renova laços de identidade social, cultural, étnica e de continuidade de sua sobrevivência. As ações e falas em torno da expressão *adoro congo* respaldam esta interpretação e os discursos dos *congadeiros* Moacir e Jair reforçam-na:

(08/09/96) Moisés, *primeiro capitão* do terno *Marinheiro* fez longo discurso em uma das reuniões da *Irmandade*, acontecidas na igreja do Rosário todos os domingos, durante o ano, após a missa das 17 horas. Era período de campanha eleitoral para prefeitos e vereadores, então 1996. Estiveram presentes a essa reunião, além da diretoria da *Irmandade* e representantes de cada terno, um dos candidatos à prefeitura de Uberlândia - da oposição - e seus acompanhantes. Moisés, alto e

⁷⁵ O estudo que Luis Ferreira faz do ritual "Los Tambores" de afro-uruguayos de Montevideu assemelha-se em vários aspectos ao ritual do *Congado* de Uberlândia.

magro, nos seus trinta anos, motorista, discursou com voz firme, cabeça erguida e em tom de crítica para a 'comitiva' sentada à frente do altar:

Todo mundo acha que é bonito bater caixa na rua, encerrar a performance. Mas todo mundo tem de trabalhar no outro dia. O que a gente vê é falta de respeito e consideração que o próprio ser humano não tem dentro de Uberlândia. Eles acham bonito, só que a gente que é negro já (...) ouviu várias vezes as própria pessoas dizer que esse negro não tem nada que fazer e fica batendo caixa o tempo todo na rua, atrapalhando⁷⁶.

(27/10/96) Naquele sábado, passei toda a tarde no *quartel do Marinheirinho*. Depois do pessoal cantar e beber no bar *ensaíram* na rua. Depois do *ensaio* Jadir, 36 anos, operador de máquinas, dançador no *Marinheirinho* e eu conversamos sentados na calçada. Jadir falava com entusiasmo sobre o *Congado* e um dos momentos mais intensos do seu discurso soou em tom de desabafo:

Mas congo é uma coisa que muita gente fala assim: é, esse mês é o mês da pretaiada num deixar ninguém dormir. Eu falo, num entendo. Horário nosso de bater caixa... Igual, cada dono de terno tem a licença pra poder bater. Porque se a polícia passar, né, aí tem a licença. Falo, ó, tô com a licença. Então o máximo que pode bater é até as dez e meia. Até dez e meia. Cê vê, quando nós vai, passou daquele horário, aí pára de bater. Vem só andando, pra não chegar a polícia e falar. Agora, se for final de semana, igual, sábado pra domingo, pode tocar até o dia amanhecer. Ninguém pode falar nada.

As falas de Moisés e Jadir trazem novamente as várias temáticas do mito: as contraposições de cultura (européia/africana; classe média e classe popular; brancos e negros), a ordem social e étnica no cotidiano. E também como no mito de origem, os *batidos* ocupam um lugar de destaque na fala de ambos.

⁷⁶ Depoimento gravado.

O ritual do *Congado* representa um movimento cíclico, marcado por uma preparação para a *Festa* (*campanha* e *novena*), *os dois dias de Festa*, e o *pós-Festa* - com armazenamento de energia e sua manutenção, na participação do grupo em *Festa do Congado* em outras cidades, até a chegada de mais um período ritual, onde o ciclo é retomado. Esta estrutura circular está presente também no fazer musical e nas suas concepções e práticas de ensino e aprendizagem musical. No capítulo seguinte focalizo a música congadeira na recriação e atualização das mensagens rituais.



Capítulo 3 - *Batido é tudo!*: fazer musical no Congado

Estudos etnomusicológicos, cujos cenários de investigação abrangem tanto culturas não ocidentais, quanto ocidentais têm revelado o papel do fazer musical na constituição das sociedades e indivíduos. John Blacking refere-se ao fazer musical como um tipo de ação social (1987, p.259); Anthony Seeger argumenta que "a música é parte da construção e interpretação dos processos e relações sociais (...)"⁷⁷ porque é " parte da criação da vida social tanto quanto qualquer outro aspecto (...)" (1988, p.xiv e 83).

A *Dança do Congado* é uma performance multi-expressiva de cores, formas, movimento, sons, palavras, gestos, suores, cheiros, *meninas, capitães, soldados, meninos, dona e donos, madrinhas*, promessas, disputas, união, reciprocidade, competitividade. *Dançar o congo* significa participar desta totalidade. É possível estudar esta totalidade de várias formas: tomar todos estes elementos, alguns deles, ou um apenas. A questão chave colocada pela Antropologia Interpretativa é não perder de vista a articulação da totalidade, isto é, cada elemento só tem sentido no âmbito da totalidade. Quando focalizo o fazer musical na *Dança do Congado*, 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, enquanto processo e produto, participa ativamente e articula uma ordem social. Sara Cohen, pesquisadora no campo da música popular, tem outros comentários a esse respeito:

"Focalizar pessoas e suas práticas e processos musicais mais do que estruturas, textos e produtos, esclarece sobre as maneiras como a música é usada e sobre o papel importante

⁷⁷ "(...) music is part of the very construction and interpretation of social and conceptual relationships and processes" ; "(...) part the creation of social life as any other part of life (...)" (Seeger, 1988, p.xiv e 83).

que ela desempenha na vida diária e na sociedade em geral" (Cohen, 1993, p.127)⁷⁸.

Neste capítulo concentro-me no fazer musical dos dois *ternos de Marinheiro*, recriador e atualizador das mensagens rituais, buscando reconstituir representações sociais sobre esse fazer⁷⁹. Assim procedendo, descrevo o fazer musical local nos seus valores, julgamentos técnico-estéticos e práticas, pois estes aspectos, enquanto representações sociais, são constituidores fundamentais do ensino e aprendizagem de música neste cenário conforme a interpretação de educação musical como campo de intersecção entre pedagogias e musicologias.

A compreensão de como este fazer musical era estruturado e os significados nele investidos pelos atores do ritual deu-se durante minha inserção nas diferentes fases do processo ritual - diferentes espaços e tempos - e na interação com seus participantes. Alguns destes espaços e tempos já tive oportunidade de mencionar ou descrever no capítulo anterior.

Na fase da *campanha* que inicia o período ritual, inúmeras situações propiciaram observar o fazer musical: na rua do *quartel*, antes da saída para visitas, nas caminhadas noturnas, nas casas visitadas; na fase da *novena*, quando os *ternos dançavam* no pátio da igreja e também durante as caminhadas de ida e volta entre o

⁷⁸ "The focus upon people and their musical practices and processes rather than upon structures, texts or products, illuminates the ways in which music is used and the important role that it plays in everyday life and in society generally" (Cohen, 1993, p.127).

⁷⁹ Há "música" em várias dimensões do cenário do *Congado*: os *novenários* cantam na igreja de Nossa Senhora do Rosário nas nove noites que antecedem o domingo de *Festa*; a Banda Municipal toca, por exemplo, na abertura do domingo da *Festa* no pátio da igreja. Os congadeiros ouvem e/ou tocam e/ou cantam pagode, música sertaneja romântica e de raiz, pontos de Umbanda, baladas e rock em momentos como os de refeições coletivas nos dois dias da *Festa*, em viagens para participarem de outras *Festas* do *Congado* em cidades vizinhas, em situações cotidianas. Os jovens freqüentam semanalmente *forrós*. Assim, enquanto *dançam* o *Congado*, o repertório musical é específico do ritual; em momentos da *Festa* e no cotidiano, o repertório musical abrange diversos estilos de música profana.

quartel e a igreja; nos dois dias de *Festa*, nos quais as ações rituais - *dança* no pátio da igreja, caminhadas, visitas - aconteciam de modo concentrado.

Também foi possível observar aquele fazer musical fora do período ritual, por ser prática entre os grupos de congado realizar viagens para participarem de *Festas* em outras cidades, convidados por grupos locais. Viajei com o *Marinheirinho* para as cidades de Serra do Salitre e Patos de Minas, 29 de setembro e 24 de novembro de 1996, respectivamente; Monte Carmelo, 5 de outubro de 1997 e para Ituiutaba, 17 de maio de 1998, todas cidades localizadas no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (ver anexo 1).

Minha inserção e interação durante as fases rituais, proporcionaram-me observar e vivenciar em detalhes a dimensão sônica do ritual. Enquanto na fase das *campanhas*, pude acompanhar de modo concentrado e particularizado cada um dos dois *ternos de Marinheiros*, na fase da *novena* e nos dias de *Festa*, compreendi a dimensão sônica mais geral do ritual. Mas como a *novena* e a *Festa* eram marcadas por diferentes dinâmicas de ações rituais, mais densa na *Festa* e menos na *novena*, foi nesta última que compreendi melhor a produção musical dos vários *ternos*.

Durante a *novena*, quando aconteciam os *leilões* após a reza na igreja, apenas dois ou três grupos *dançavam* no adro, exceto na primeira noite à qual todos deviam comparecer. Então pude observar a *dança* de cada um, fora da densa simultaneidade de acontecimentos que marcam o domingo e segunda-feira de *Festa*. Consegui assim, atentar para os diferentes *batidos*, agrupamentos instrumentais dependendo do *terno*, o canto quase inaudível em face dos *batidos* ensurdecedores das *caixas* e práticas que me eram estranhas. Perguntei-me, por exemplo, por que alguns *ternos* além da percussão, tocavam também *violões* e *sanfonas*, quando esses instrumentos não

podiam ser ouvidos, encobertos pelos fortíssimos *batidos das caixas*? Cheguei a colocar-me ao lado de um sanfoneiro do *terno Sainha*, e nem assim podia ouvi-lo tocar. Fui compreendendo aos poucos que esta performance tinha um sentido diverso da do meu mundo musical onde os sons tinham que ser ouvidos, e o 'performer' e a audiência eram distintos. Passei a compreender o sentido dos sons inaudíveis, conforme ouvia dos congadeiros: *tudo que a gente faz é pra Nossa Senhora do Rosário e pra São Benedito*. Uma interpretação à la Turner (1973) seria que todas as ações rituais convergem para os "símbolos rituais dominantes" ou, seguindo Leach (1992, p.66), o sentido da presença dos *violões* e *sanfonas* inaudíveis estaria vinculado à idéia de que nos "rituais mandamos mensagens para nós mesmos". Esses momentos de estranhamento foram muitos, porém, uma progressiva familiarização me desafiava a não acomodar o olhar.

Fazer musical no *Marinheirinho* e no *Marinheirão*

As caminhadas, as viagens, as fotos, as gravações em cassete e vídeo ajudaram a promover uma interação cada vez maior entre mim e os atores do *Marinheirinho*, interação que pareceu 'consolidar-se' algumas semanas antes da *Festa* de 1996, quando Dolores me convidou para *sair vestida* como as *meninas da bandeira* e com *Antônia*, a *madrinha do terno*. Estávamos na sala de sua casa, ainda período de *campanha* quando Dolores, um pouco sem jeito, fez o convite:

a gente queria saber se ocê quer sair no Marinheirinho. Estamos pensado isso faz tempo, mas a gente não sabia se ocê ia querer ou não sair bandeira junto com as menina.

Então, *Festa* de 1996, saí *bandeira* no *terno*, mas no papel de 'camera woman', papel que escolhi para mim, pois, conforme expliquei a Dolores, Bodão e Antônia, ao mesmo tempo, acompanharia o *Marinheirinho* e também precisaria

estar atenta a outros acontecimentos. E assim, nesta segunda fase (1996) do trabalho de campo, de interação maior, pude observar e vivenciar processos do grupo mais intensamente como, o processo envolvendo a *música* nova que cantariam na *Festa* do ano.

(11/10/96) Finalmente choveu em Uberlândia, e os *ternos de congo* estavam em pleno período das *campanhas*. Como era costume, o pessoal do *Marinheirinho* ia chegando aos poucos à casa de Dolores, *quartel* do grupo, para, mais ou menos às 20:30, sairmos para mais uma caminhada. Por causa da chuva, ficamos dentro do pequeno *bar* de Dolores. Viúva, ela vivia com a mãe *doente de cama* e sobrevivia da pensão do marido, do pouco que lhe rendia o modesto *bar* e do aluguel de casas simples que possuía: três delas no próprio terreno da casa onde morava e uma no fundo da cada onde morava Antônio, sua filha.

Se não estivesse chovendo naquela noite, ficaríamos na rua, com os congadeiros *batendo* suas *caixas* e alguns vizinhos sentados na calçada, apreciando o movimento do grupo antes da saída para a *campanha*. Mas a chuva impôs dinâmica diferente.



Os *maracanãs*, *ripiliques*, *surdinhos* e *chocalhos* estavam empilhados em um canto do *bar*, onde permaneciam durante todo o período ritual, caso contrário ficavam guardados em um pequeno cômodo na cada de Dolores. Estávamos sentados ao redor das poucas mesinhas brancas da Brahma, sendo que alguns meninos e meninas estavam sentados sobre a mesa de madeira. Dois *congadeiros* *batiam caixas* e o grupo cantava pontos de Umbanda, enquanto esperavam que mais *congadeiros* chegassem, inclusive os dois *capitães*, Bodão e Quin. A chuva caía insistente, de modo que poucos *dançadores* apareceram. Finalmente chegou Quin, *segundo capitão*, vinte e poucos anos. Com seu cabelo de trancinhas e jeito agitado, chegou e já foi dizendo:

óí, eu peguei essa música aqui, oh, ontem, né? ... Essa música aqui quem fez foi o Tilu. Pedi pra ele fazer. Ninguém conhece o Tilu né?, um dançador velho do Sainha. Ele fez pro Marinheiro cantá na hora que chegar na igreja... Pega baixinho. Aqui, ó (Quin cantou com sua voz rouca):
(CD faixa 6)

<i>Marinheiro de Nossa Senhora</i>	<i>Vem marinheiro, vem</i>
<i>Ancorô em alto- mar</i>	<i>Vem chegando devagar</i>
<i>Marinheiro de Nossa Senhora</i>	<i>Vem marinheiro, vem</i>
<i>Ancorô em alto-mar</i>	<i>Vem chegando devagar</i>
<i>Ancorô o seu navio</i>	<i>Visitá Nossa Senhora,</i>
<i>Para ver o balanço do mar</i>	<i>Dona aqui deste lugar</i>
<i>Ancorô o seu navio</i>	<i>Visitá Nossa Senhora,</i>
<i>Para ver o balanço do mar</i>	<i>Dona aqui deste lugar</i>

Quin- *é bonita a música*
Antônia, a *madrinha do terno* respondeu - *é*
Quin - *agora tem que encaixar o batido*
Dorneles, um *senhor dançador* - *é devagar, né?*
Quin - *é corrido não*
Tiago, um *menino de 14 anos* - *é moçambique, né?*
Quin- *não tem moçambique* (Quin respondeu com certa censura na voz, como quem dizia: *marinheiro é marinheiro e moçambique é moçambique*).
Tiago se defende: *mas dá pra fazê moçambique*.

“Marinheiro de Nossa Senhora”

Ma-ri-nhei-ro de Nos-sa Se-nho-ra An-co-rô em al-to mar

mar An-co-rô o seu na-vi-o pa-ra ver o balan-co do mar An-co-

mar Vem Ma-rinhei-ry/ven Vem che-gan-do de-va-gar

Vi si-tá Nossa Se-nho-ra dca/a lui des-te lu-gar Vi si-

gar Da Capo

¹ Essa transcrição foi feita a partir de performance do canto com acompanhamento dos *batidos* das *caixas*. É preciso considerar com relação a essa transcrição e às outras que seguem, que entre uma performance e outra há pequenas variações melódica, rítmicas, de andamento e de letra.

LEGENDA: os símbolos estão baseados na transcrição de música congadeira feita por Glaura Lucas e editada no livro "Afrografias da Memória" de Leda Maria Martins (1997, p.129).

caráter temperado

portamento

nota tocada pela mão dominante

nota tocada pela mão não dominante

Deste trecho do diário de campo, chamo atenção para alguns aspectos do fazer musical dos *Marinheiros*: *fazer música*, cujo significado êmico é criar o que vai ser cantado; *encaixar os batidos*, sobrepor o canto criado a um dos estilos de *batidos* mantidos pelo *terno* e a dinâmica social que envolve este fazer musical - reciprocidade, ações coletivas, ações individualizadas. No caso do *Marinheirinho*, um *dançador* de outro *terno* *faz música* para ele; a recriação da música é feita de modo coletivo. Já no *Marinheirão*, como será visto mais adiante, as ações são mais individualizadas e mais centradas nos *capitães*. Esses aspectos vão servir de guias na descrição do fazer musical dos *ternos* de *Marinheiro*.

Fazer música: quem, como e sob que circunstâncias

A cada ano é prática nos dois *ternos* de *Marinheiro* cantar uma *música* nova para chegar à igreja no dia da *Festa*. Quin, porteiro, comentou: *os outros terno repete, mas nós cantamos música diferente*. Selma, a *madrinha* no *Marinheirão*, pouco mais de 30 anos, empregada doméstica disse: *todo ano fazemos música nova porque a gente canta as música na Festa e logo os outros terno tão cantando elas também. Então, todo ano a gente faz música nova*⁸⁰.

A *música* não é necessariamente feita por um membro do grupo. No caso do *Marinheirinho*, no período ritual de 1996, seu criador foi Tilu, ex-dançador do *terno Sainha*. No ano anterior foi Chefinho, *ex-capitão do Marinheirinho* e cunhado de Quin⁸¹; em 1997, cantaram outra *música* do Chefinho para chegar à igreja, e outra de Dolores que ela fizera há algum tempo, para sair da igreja.

(20/10/96, Domingo) Aquele foi um dia de trabalho de campo intenso. Logo cedo, tomei o ônibus para a cidade de Araguari onde assistiria à sua *Festa do*

⁸⁰ conversa durante caminhada de *campanha*

⁸¹ Em 1997 Chefinho estava tentando montar outro terno.

Congado. Fiquei lá somente até o começo da tarde, pois queria voltar para Uberlândia a tempo de observar os *ensaios* de *caixa e de trança-de-fita* dos *Marinheiros*; os dias da *Festa* estavam próximos. Na volta a Uberlândia, optei por observar o *ensaio* do *Marinheirão*. Cheguei já no final da tarde, mas a tempo de pegar o fim do ensaio de fitas e todo o ensaio de *caixas* acontecido no início da noite antes de o *terno* sair para mais uma *campanha*⁸². Durante o *ensaio das caixas*, entrevistei Moisés, primeiro *capitão do terno*, por sugestão de Selma, sua irmã: *aproveita, porque ele foi operado e vai ficar sentado, só vendo*.

Enquanto um dos outros irmãos, também *capitão*, conduzia o *ensaio*, felizmente distante o suficiente, pudemos conversar; Moisés falou com entusiasmo e desenvoltura sobre o *Marinheirão*. Era o mesmo Moisés que eu ouvira e vira discursar para o candidato a prefeito na *reunião da Irmandade*. Pareceu-me também estar acostumado a atender a pesquisadores e estudantes interessados no *congado*. Àquela altura já era noite. Ele estava sentado em uma cadeira à beira da rua e eu sentada sobre a calçada, o *terno*, com cerca de trinta *caixerios*, *ensaiava os batidos* e vizinhos, também sentados à calçada, assistiam.

Quem faz as nossas músicas? nós tudo. Eu, meu irmão Luizão, minha mãe. Ela mesma já compõe as música dela. Ela faz a letra e a gente já pega e já põe o ritmo. Então a maior parte das nossas músicas somos nós mesmos que fazemos. A gente não pega música dos outros, só nossas mesmo(...) Ói, essa aqui quem fez foi minha mãe... (Moisés cantou): (CD faixa 7)

*Houve um barulho no mar, no mar
Eu vi uma santa passando, passando
Era a Senhora do Rosário a me chamar
Pra mim pegar o seu manto*

⁸² O *Marinheirão* saía em *campanha* todas as noites da semana, exceto sábados, *quando os meninos gostam de ir pros bailes*, conforme comentou Selma. O *Marinheirinho* saía em *campanha* de três a quatro noites por semana.

Deixa chover

*Deixa chover, deixa chover
Marinheiro gosta de molhar, de molhar
Com o manto da mamãe é que eu enxugo
O meu rosto, porque seus olhos não sabe chorar
Deixa chover*

D. Gessy chegou por ali, sentou-se ao meu lado na calçada e quieta, ouviu Moisés falar sobre ela compondo *música*:

às vezes ela tá fazendo comida e tá fazendo música. Aí eu chego de viagem e nem bem desci do caminhão, ela já chega e diz: nossa!, tô fazendo uma música. Precisa ver se vai dar certo. Aí eu corro e já escrevo [a letra] pra não esquecer. Depois a gente coloca só o ritmo. Porque ela quase não tem voz, porque a voz não ajuda. A gente já coloca o ritmo.

O relato de Moisés sinaliza para um processo de criação musical. Mas essa prática de *fazer música nova* a cada ano está relacionada também à manutenção da identidade de cada um dos *ternos*, à competitividade entre eles e à recriação e atualização das mensagens rituais. O depoimento de Dolores mostra essas dimensões vinculadas à *música nova*:

(18/02/98) Naquele dia, pós-trabalho de campo sistemático, Dolores estava em meu apartamento. Falávamos sobre o *carnaval* e ela repetiu o que já me dissera várias vezes: *gosto mais de congo que de carnaval. Essa coisa de dizer que samba tá no sangue dos preto comigo não funciona*. No meio da conversa, tive oportunidade de perguntar-lhe como ela *fazia suas músicas*:

Tenho um caderno cheio de música. Vou escrevendo a letra e cantando. Tenho tanta música e aí a gente sempre fala do Marinheiro e conforme as músicas, não dá pros outro terno encaixar os nome deles.

Segundo a fala de Quin e de Selma sobre *fazê música nova* todos os anos, mais o acréscimo de Dolores, *fazer música* para seus *ternos* parece trazer implícita

a necessidade de diferenciá-los, de reforçar suas identidades perante os outros grupos. Isso acontece através da competição expressa na criação das *músicas* para louvar os santos. Mas o processo de criação de *músicas* também expressa a dinâmica social particular de cada *terno*.

No *Marinheirão*, as *músicas* aceitas não estavam restritas às compostas pelos atores em posição hierarquicamente superior. Apesar disso, a fala que segue de Moisés reforça o que pude observar das ações no *terno*: os atores em posição hierarquicamente superior centralizavam o poder e impunham uma dinâmica social de comandantes a comandados, muito claramente estabelecida em função do controle da tradição e da adequação ao ritual:

(20/10/96) A trilha do congado, até menino, ele mesmo faz uma música. Só que ele tem medo de divulgar, mas aí a gente pega e coloca a música dele. Qualquer um pode fazer uma música, desde que quando ele passa pra gente, pros capitão, pra saber se tem origem com o santo São Benedito e Nossa Senhora do Rosário. Porque tudo que a gente faz é em prol a eles (os santos). O menino chega pra gente e diz: ó, eu fiz esta música. Ele me chama num canto ele canta e a gente vai ver se dá⁸³.

Essa hierarquização - ou controle vertical - no ato de *fazer música* no *Marinheirão*, observada também na cena sobre escolha da roupa das *meninas da bandeira*, descrita no capítulo anterior, contrasta com uma não centralidade no *Marinheirinho*, quer no fazer musical, quer em outras situações sociais. Esse aspecto pode ser observado na cena seguinte, mais uma de criação coletiva, quando o *Marinheirinho* voltava de uma *campanha*.

⁸³ entrevista gravada

Criação musical coletiva

(21/10/97) O *leilão* foi na casa de um dos *soldados* do *terno*. Chovia fino. Já na ida, Gu, menino congadeiro de 12 anos, filho de Chefinho e sobrinho de Quin, foi cantando um trecho de *música* que ele havia feito e que falava de chuva: "*Podechuvê, Pode moiá*".

Na volta, esse trecho acabou motivando uma composição coletiva durante nossa caminhada, cortando as ruas molhadas, escurecidas e silenciosas, exceto pelo canto quase todo 'a capella' do grupo no processo de criação.

Foi Bodão quem começou a cantarolar o trecho da *música* que Gu cantara na ida. Ele tentou colocar mais uma frase, mas as palavras não se encaixavam. Um dos *dançadores* "ajeitou":

*Pode chuvê
Pode moiá
É o Marinheiro
nas ondas do mar*

Pareceu-me que ninguém ligou, pois não houve nenhum comentário, apesar de mais tarde a idéia de ondas do mar ser incorporada à letra. A caminhada continuava já em passo mais lento que o do começo das *campanhas*. Bodão tentava encaixar um final para a *música*. Dolores também tentava procurar outro final, outras palavras. Foram tentando, procurando unir diferentes idéias. Bodão ia batendo bem de leve *marcação* no *maracanã* que carregava. Quin e Bodão "fecharam" a música:
(CD faixa 8)

*Pode chuvê
Pode moiá
É o Marinheiro BIS
nas ondas do mar Oh...*

Balança pra lá
Balança pra cá **BIS**
É o Marinheiro
Balanço do mar Oh...

Foram ajustando a melodia, fazendo novas modificações, sempre com grande parte do grupo cantando e experimentando.

Pode chuvê
Pode moiá
É o Marinheiro
Nas ondas do mar

Balança pra lá
Balança pra cá **BIS**
É o marinheiro
Balanço do mar
oh.....

Deixa chuvê
Deixa moiá
É o Marinheiro
Nas ondas do mar
oh...

Balança pra lá
Balança pra cá **BIS**
É o marinheiro
Das ondas do mar
Oh...

♩ = 100

1

Po-de cho-vê - - - - - Po-de mo iá - a - - - - - é/o-Ma - ri-nhei - ro nas

7

on - das do mar ô - - - - - mar Ba - lan - ca prá lá lan - ca prá

13

cá é/o Ma - ri-nhei - ro nas on - das do mar ô - - - - - Ba - mar ô - - - - - capo

Já estávamos quase chegando à rua do *quartel do Marinheirinho*. O grupo todo cantava a *música* recém feita. Não sei até que ponto Gu acompanhou o que acontecera com sua idéia, já que na caminhada de volta, ele veio de bicicleta. Esteve sempre perto do grupo, mas não sei se percebeu o acontecido. Quando a *música* parecia ter chegado a uma forma satisfatória e o grupo a cantava, um dançador gritou para Gu, na bicicleta, um pouco à frente do grupo: *Gu, cê que inventou esta música*. Gu mostrou um sorriso de grande satisfação. Acelerou a pedalada, ficou em pé na bicicleta, fez uma curva ampla diante do grupo e cantou forte, com o corpo esticado e a cabeça voltada pra cima, num gesto-ação que expressava enorme alegria:

*Pode chuvê
Pode moiá...*

Essa *música* não foi cantada na *Festa*, mas fez parte do repertório do *terno* nas caminhadas das *campanhas* seguintes e idas até a igreja nas noites de *novena*⁸⁴.

É interessante observar o compartilhar da criação musical como "ação social", seguindo interpretação de Blacking. Aquele era um momento intenso do período ritual. Era final de *campanha* e o cansaço das várias semanas de caminhadas e visitas após dias de trabalho era visível. O tempo ritual já quase cumprido e a superação coletiva de dificuldades pareciam trazer força para continuar até o fim da *Festa*. A noite chuvosa propiciava ainda mais vontade coletiva de continuar e chegar até o dia maior de *dançar para Nossa Senhora do Rosário e para São Benedito* na porta da igreja.

⁸⁴ As mudanças nas letras eram comuns, bem como no contorno melódico. Ora cantavam de um jeito, ora cantavam de outro.

As águas - a chuva e mar - sempre presentes no imaginário dos *Marinheiros*, recriavam o mito de origem da *Festa*, conforme as versões apresentadas no capítulo anterior. 'Cantar as águas' parecia pô-los mais próximos daquilo que reverenciavam e, afinal, das mensagens rituais, enviadas a eles mesmos. A criação musical coletiva pareceu desempenhar papel importante, condensando todos esses aspectos, contribuindo também para manutenção da energia social e afetiva necessárias para o *terno* cumprir todo o ritual. Esse momento de criação coletiva da *música* recriou e atualizou mensagens rituais de identidade, de resistência e de continuidade dos valores e crença do grupo movido pela fé nos santos.

Interessante observar também a integração de todos os atores na criação: o menino que havia *inventado* uma parte, os homens e mulheres, *capitães e soldados* que deram continuidade à criação. No caso específico do *Marinheirinho*, eles partilhavam vários aspectos: o desejo de ver o *grupo* maior, mais fortalecido e um conhecimento musical. Trago ainda de John Blacking mais algumas reflexões a respeito, reflexões feitas a partir de seu trabalho etnográfico entre os Venda:

"Música pode expressar atitudes sociais e processos cognitivos, mas ela é útil e efetiva somente quando é ouvida por ouvidos preparados e receptivos de pessoas que compartilham (...) experiências culturais e individuais de seus criadores" (Blacking, 1977a, p.54)⁸⁵.

Nos seus 12 anos, Gu parecia dominar representações sociais e musicais do *Congado* que estimularam o grupo.

⁸⁵ "Music can express social attitudes and cognitive processes, but it is useful and effective only when it is heard by prepared and receptive ears of people who have shared (...) the cultural and individual experiences of its creators" (Blacking, 1977a, p.54).



Encaixar os batidos: recriando a música

Um elemento determinante para a *música*, isto é, para o que vai ser cantado ter acolhida no grupo, é se dá para *encaixar os batidos*. Quin falou sobre a *música* feita por Tilu:

(16/10/96) As música, a gente mesmo (faz) ou qualquer um. Se cê quer passar pra gente, a gente canta. Se der certo... Tem que encaixar com o instrumento. Igual essa que eu fiz. Tilu passou pra mim. Se encaixar dá; se não encaixar, não dá pra cantar ela. Porque o congo que ele dançava era o Sainha. O

*Sainha é mais velho, né? E canta o batido bem mais rouco (...) (mais lento) O Marinheiro e os outros congos é tudo mais corrido (mais rápido). (A música do Tilu) é feita muito lenta. Aí tem que ver se encaixa. Se encaixar continua, se não encaixar, aí não tem jeito. Mas tá dando certo, não dá? Vamo ver!*⁸⁶

Lá no bar, na noite chuvosa em que Quin trouxe a *música nova* feita por Tilu, entre um cantar e outro, o pessoal brincava, falava de outros assuntos. O clima era de muita descontração. Além da *música* de Tilu, Quin veio com outra novidade: cópias da letra xerografada. Depois de cantarmos algumas vezes seguindo Quin, Jefin, 14 anos, filho de Antônia e neto de Dolores, com a cópia da letra à mão, começou a cantar baixinho e o grupo, aos poucos, acompanhou-o. Alguém começou a bater, *experimentando o batido*.

Tiago sugeriu: *Vamo por um ripilique*

Antônia: *tem que ser só voz, depois voz e ripilique. Depois entram os outros (dançadores tocando os maracanãs, chocalhos e surdos).*

Quin: *todo mundo. É bom cantar todo mundo.*

Tiago: *que hora mais ou menos entra o ripilique?*

Antônia: *canta umas duas vezes só voz. Depois canta duas vezes só com ripilique.*

Quin: *então é o seguinte: canta os capitão, os dançador e tudo... Vai cantando todo mundo.*

A dinâmica social que marcava o *Marinheirinho*, e que tenho interpretado como descentralizada, é evidenciada também na cena de recriação coletiva da *música* do Tilu. Como na escolha das roupas das *meninas*, na composição a partir de uma estrofe criada por Gu ou na ida ou não a uma *Festa do Congo* em outra cidade, as ações e decisões tendiam a acontecer de modo coletivo. A criação musical, no caso da recriação da *música* do Tilu, não ficou circunscrita a alguns indivíduos. Ela foi coletiva: meninos, *capitães* e mulheres participaram, embora os *capitães* fossem

⁸⁶ Conversa gravada

considerados conhecedores da prática congadeira, e as mulheres, tradicionalmente impedidas de *bater caixas* nos ternos de Uberlândia. A descrição de tais cenas mostra, além da relação fazer musical e da dinâmica social do grupo, outro parâmetro de ordem social, a de gênero. D.Gessy e Dolores *fazem música*, as mulheres participaram da criação coletiva da *música* do *Gu*; Antônia participou da recriação coletiva da *música* de Tilu. Essas situações evidenciam o domínio do conhecimento musical por parte das mulheres. Elas, entretanto, não participam do ensino de tal conhecimento, como será observado no capítulo seguinte.

Na cena envolvendo a recriação da *música* de Tilu, também estão presentes o som que marca o *Marinheirinho*: o timbre dos instrumentos utilizados - *maracanãs, ripiliques, surdinhos e chocalhos* - e os *batidos*, uma polifonia feita de planos de padrões rítmicos organizados, segundo quatro estilos ou quatro *batidos diferentes* utilizados pelos dois *Marinheiros*: *marcha, rojão, congo e prorrobó*. Na *música* de Tilu, à qual chamo de "Marinheiro de Nossa Senhora" para facilitar a descrição, o *batido encaixado* foi de *marcha* (CD faixa 9). Não houve qualquer discussão sobre se o *batido* seria *marcha, ou congo, ou prorrobó*. Foram cantando e dois *dançadores* que estavam com *caixas* à mão foram simplesmente *batendo*, acompanhando o canto, *encaixando o batido*. Deu para *encaixar batido de marcha*.

Fazer musical e produção de identidades

Quando Quin sugeriu *então é o seguinte: canta os capitão, os dançador e tudo... Vai cantando todo mundo*, naquele momento, optou-se por uma maneira diferente de cantar. Enquanto o canto, seja em que *terno* for (*de congos, moçambiques, marujos, marinheiros, catupés*), é marcado pelo sistema tradicional africano de pergunta e resposta, onde o capitão *chama* e os *dançadores* - incluindo as

meninas da bandeira e outras mulheres que acompanham o grupo como as *madrinhas* - respondem, na recriação de "Marinheiro de N. Sra", o grupo optou por todos cantarem juntos. É interessante observar, a partir de ações - performance da *Dança dos Congos* - e da fala de atores do *Marinheirinho*, possível relação entre a opção do canto em 'tutti' e resistência e luta do grupo por sua sobrevivência entre os outros ternos, reforçando e reafirmando sua identidade.

(4/11/96) Naquela noite, já período da *novena*, o *Marinheirinho* dançou no pátio da igreja para animar o *leilão*. Como sempre, o grupo encontrou-se na casa de Dolores, no bairro Santa Mônica e ficaram *batendo caixa* na rua, sob audiência de alguns vizinhos até a hora da saída. Então, o grupo colocou-se em *formação*: à frente, ia uma menina levando a *bandeira* em tecido acetinado azul-celeste, com uma gravura colorida de Nossa Senhora do Rosário ao centro, contornada por linhas de lantejoulas douradas. Outras meninas, Dolores e Antônia iam ao seu lado no espaço ocupado pelas mulheres na *formação* do terno. Logo atrás, ia o *capitão* que levava o grupo -Bodão e Quin revezaram-se muitas vezes - , os *soldados* que tocavam *chocalho*, atrás os *caixeiros* na seguinte ordem: *ripiliques, surdinhos e maracanãs*. Eu andava ora ao lado das mulheres, ora ao lado dos homens. Procurava sentir o que era estar em cada um dos agrupamentos e também melhor posição para gravar o grupo cantando e *batendo*. Como nas *campanhas*, também durante a *novena* o grupo vestia roupa cotidiana.

Bodão apitou e ele ou Quin puxaram o canto. Quer pelo apito, quer pelo canto, os *caixeiros* já sabiam o que tocar: se *marcha, rojão, prorrobó ou congo*. A caminhada até a igreja foi de uns 2 km. O *terno* cantou e *bateu* durante todo o trajeto. Conforme íamos passando pelas ruas, as pessoas saíam para ver o grupo;

ainda perto do *quartel*, do alto de uns prédios, dois rapazes vieram à varanda e dançaram; mais adiante, crianças vibraram com os *batidos*. No bairro classe média “alta”, pessoas espiaram pelas janelas e alguns saíram ao portão.

Cantaram muitas *músicas* inclusive a recém-criada "Marinheiro de N. Sra". Andando, foram cantando e ainda experimentando o *encaixe dos batidos*. Alguém deu uma idéia: *vamos cantar sem instrumento, só voz*. O canto 'a capella' ganhou sonoridade mágica quando, ao passarmos por uma garagem de prédio, o som criou outra cor e textura, expandindo-se e ecoando. Durante a caminhada combinaram chegar à igreja só cantando, sem instrumento.

O tratamento diferenciado que os *dançadores* do *Marinheirinho* deram à *música* "Marinheiro de N. Sra" pareceu conceder ao grupo maior visibilidade - ao menos segundo seus *dançadores* - em meio aos outros *ternos*. Essa forma de canto em 'tutti' e 'a capella' foi mantida na chegada à igreja no dia da Festa de 1996, e no ano seguinte, a mesma "fórmula" foi mantida para outra *música*. Quin comentou: *o pessoal dos outro terno chega batendo na igreja. A gente faz diferente. A gente chega cantando e depois bate. Dá pra ouvi o canto*⁸⁷.

Fazer musical e identidade de gênero

Durante o trabalho de campo fui observando esferas de atuação específica para homens e mulheres no cenário ritual. A *diretoria da Irmandade* era composta de atores de ambos os sexos, bem como de *donos* e *donas* de *ternos*. As mulheres, como já disse anteriormente, desempenhavam papel central na organização e continuidade de vários grupos.

⁸⁷ depoimento não gravado

Diferentes esferas puderam ser observadas também na *formação do terno* para a *Dança dos Congos*. As mulheres - meninas, adolescentes, *madrinhas* - iam à frente do grupo, *levando a bandeira*; os homens - meninos, adolescentes, adultos, *capitães, soldados* - iam atrás, tocando os instrumentos. Mulheres e homens cantavam, mas cada qual dançava sua própria coreografia. Já no campo da criação musical, a atuação feminina ou masculina não era diferenciada. Homens e mulheres criavam *músicas* (o que vai ser cantado): Rosa, amiga de Antônia e ligada a um dos *Moçambiques*, compunha para seu *terno*; Dolores tinha várias composições, não só para o *Marinheirinho*, mas também para seu *bloco de carnaval*. Entretanto, enquanto no ritual de Uberlândia, as mulheres não podiam tocar instrumentos, vários *ternos de congo* vindos de outras cidades, tinham mulheres tocando. Em Ituiutaba quem presidia a *Irmandade* local era uma mulher.

Os comentários que ouvi sobre ausência de mulheres em instrumentos no cenário do *Congado* de Uberlândia, estavam vinculados ao fato do *presidente* da *Irmandade não quer*. Apesar da restrição vir de uma só pessoa - autoridade - não recebia contestação direta, ao menos no que pude presenciar. As reações que descrevo abaixo, parecem sinalizar para demarcação do que um gênero e outro podem fazer.

(10/11/96) Manhã ensolarada de domingo de *Festa*. O *Marinheirinho* já estava formado na rua, em frente ao *bar*, quase pronto para sair para a igreja. O colorido das roupas, a alegria e certa ansiedade do grupo convidaram-me a tirar várias fotos. Aproveitei um momento em que Bodão estava perto das *meninas da bandeira* e solicitei-lhe uma foto. Ele reagiu em tom de reclamo: *áí! Com as mulheres?*



Em outros momentos de convivência com esses atores, pude observar a reação da *meninas* com relação a *bater caixa*. Perguntei a uma delas: *você bate caixa?* Ela: *não, Deus me livre!* Entretanto, algumas vezes, durante os *ensaios*, as *meninas* menores *bateram caixa*, mas à margem do grupo de *congadeiros*, tocando.

Os estudo de gênero têm ocupado um lugar de destaque na literatura etnomusicológica, pois, como aponta a etnomusicóloga Ellen Koskoff, "afeta todos os aspectos da cultura, questões de sexualidade, de comportamentos relacionados ao gênero (feminino/masculino) e relações entre os gêneros também têm implicações para a performance musical"⁸⁸ (Koskoff, 1987, p.xi). Estudos que focalizam a interface fazer musical e gênero detiveram-se inicialmente, segundo Koskoff, em descrições "das atividades musicais das mulheres" e "seus papéis sociais primários, porque estes são centrais na identidade de gênero feminino em muitas sociedades"

⁸⁸ "Affecting all aspects of culture, issues of sexuality, gender-related behaviors, and inter-gender relations also have profound implications for music performance" (Koskoff, 1987, p.xi).

(*Ibid.*, p. 4)⁸⁹. A autora, entretanto, defende o avanço na análise dessa interface e sugere a necessidade de

"uma análise mais profunda das relações entre a estrutura de gêneros de uma sociedade, que ideologias circundam a questão de gênero, a natureza das relações entre os gêneros, e como todas estas questões afetam o comportamento musical. Posteriormente, precisamos inverter esta questão e perguntar como o comportamento musical reflete e simboliza o comportamento de gênero" (*Ibid.*, p. 4).⁹⁰

Adoto as duas questões sugeridas por Koskoff, para tecer algumas considerações interpretativas sobre o lugar e o papel das mulheres no fazer musical congadeiro dos dois *ternos de Marinheiro*. Proponho somente 'algumas considerações', por estar ciente de que o tema poderia originar outra pesquisa densa, que articulasse ritual do congado, estudos afro-brasileiros, fazer musical e gênero.

A identidade de gênero é uma construção social que tanto demarca esferas de atuação no fazer musical quanto é por ele "reforçada e definida" (*Ibid.*, p.9). No caso do cenário do *Congado*, o *batido das caixas*, performance reservada aos homens, é realizado com emprego acentuado de força física. Principalmente, meninos e jovens parecem fazer dessa performance um momento de exercício de sua masculinidade. Mas todos, homens, mulheres, dançam e cantam. A criação e o conhecimento musicais são partilhados por ambos os gêneros. Os dados convidam a levantar no cenário congadeiro uma relação de complementaridade entre os gêneros, definida como participação de "igual valor" de mulheres e homens, apesar de atuarem em esferas distintas (*Ibid.*, p. 9). Tal interpretação poderia vir a ser endossada ou

⁸⁹ "(...) their primary social roles, for these roles are central to women's gender identity in many societies" (*Ibid.*, p.4).

⁹⁰ "a deeper analysis of the relationship between a society's gender structure, what ideologies surround gender, the nature of inter-gender relations, and how all of these affect music behavior. Further, we must invert this question and ask how music behavior itself reflects and symbolizes gender behavior" (*Ibid.*, p.4).

questionada, quando estudada com maior profundidade e articulada com outras dimensões sociais, não focalizadas aqui, como as representações sociais da mulher afro-brasileira, entre outras. Um comentário de Moisés, primeiro capitão do *Marinheirão*, confirma essa interpretação de complementaridade da relação intergêneros no fazer musical congadeiro, evidente em relato sobre a *trança-de-fitas*, exclusiva dos *Marinheiros*:

(20/10/96) A tranção de fita é o seguinte: a gente pega uma moça e um rapaz. Um rapaz significa o São Benedito e a moça significa Nossa Senhora do Rosário. Por que não tem como vestir todos de São Benedito e Nossa Senhora. Então a gente faz isso aí pra representá eles, entendeu? Uma moça e um rapaz⁹¹.



⁹¹ entrevista gravada

A questão gênero tem ainda relevância metodológica. Eu, como mulher, precisei aprender onde me colocar na relação com os atores. Por serem os territórios masculino e feminino bem demarcados, precisei pedir licença para acompanhar os homens nas caminhadas noturnas, ao invés de acompanhar as mulheres na reza do terço. Essa demarcação inclusive impediu-me de *bater caixas*, de aprender tal prática musical fazendo, limitando-me a observá-la.

Batidos e músicas

Um aspecto relacionado à prática musical congadeira chamou-me a atenção, como já narrado: o som muito intenso dos tambores encobrindo o que era cantado. Nos *leilões*, por ocasião da *novena*, e nos dias de *Festa*, um microfone era usado no momento da *dança* de algum *terno*, quando aproximavam o aparelho do "puxador do canto", um dos *capitães*. Mas nas outras situações de performance como *leilões* nas casas durante fase das *campanhas* e nas caminhadas, o som dominante era dos *batidos nas caixas*, preenchidos pelos *chocalhos*. O resultado sonoro e o conjunto de ações e verbalizações relacionadas aos *batidos*, levaram-me a pensar que talvez estivessem sendo mais valorizados do que o próprio canto.

Nas fases seguintes do trabalho de campo, essa percepção foi sendo problematizada; se por um lado, havia evidências tanto práticas (ação musical), quanto discursivas (fala sobre música) sobre o papel de destaque dos *batidos*, por outro, começaram a emergir evidências, principalmente discursivas, sobre certa centralidade do canto. Não é objetivo aqui, analisar se *batido* ou canto são os aspectos centrais da prática musical em questão. O objetivo é descrever como ambos são tratados pelos *dançadores* dos *ternos de Marinheiro* e o papel que cada um - *batidos e música* (canto) - ocupa na recriação e atualização das mensagens rituais.

(10/10/97) Durante uma caminhada noturna, Quin apitou para o terno parar de *bater*. Ele observou: *tá uma bagunça! Tem coisa errada. Tem gente correndo aí atrás*. Maciel, o capitão do chocalho, reforçou: *é, tem gente atravessando!* Um pouco depois, Quin interrompeu novamente o grupo para reclamar: *ói, se todo mundo abrir a boca, fica bom. O povo sabe cantar, mas ninguém ajuda. Se cantar todo mundo vai ficar uma beleza!*

O recurso da gravação em fita cassete, uma das técnicas de pesquisa, foi de muita ajuda, no caso do papel do canto na prática musical. Depois da audição conjunta de uma gravação - Bodão, Quin e eu - a centralidade dos *batidos* começou a ser problematizada.

Em 25/10/1996, entreguei pela primeira vez uma dessas fitas a Bodão e Quin. Estávamos na pequena sala da casa de Dolores e, prontamente, Quin pôs a fita para rodar no aparelho três-em-um, já surrado. Só nós três na sala, eu sentada no sofá de dois lugares, e Bodão e Quin no de três lugares. Na sala, uma mesinha com o telefone e mais uma estante com o aparelho de som compunham a mobília. Na parede, fotos do casal de netos de Dolores, Jaqueline, 9 anos, *bandeira no terno*; Jefin, 13 anos, *ripiliqueiro*; e mais um retrato do papa João Paulo II e um porta retrato com uma reprodução da capa de um livro de um poeta local: *Negro - Forro Liberto - Vigiado* (Brasileiro, 1995).

Enquanto Bodão e Quin ouviam atentamente a gravação, senti que o que ouviam parecia não corresponder às suas expectativas. Seus comentários breves, referindo-se ao canto que não se ouvia, confirmaram minha percepção. A observação dos *capitães* do *Marinheirinho* é a mesma de outro comentário feito por capitão

*auxiliar*⁹² do *Marinheirão*. Denis disse em uma conversa que *cantar é o mais importante. Não é batê não (...)*.

Música: cantar é o mais importante

De acordo com o modelo teórico adotado para interpretação do ritual, a *Dança dos Congos dos ternos de Marinheiro* é um dos símbolos instrumentais (Turner, 1973), sendo constituída por vários signos e símbolos (Leach, 1992): música [*batidos, chocalhos, músicas, apitos*], gestos, códigos visuais, palavras. No *Congado* de Uberlândia, a palavra presente nas letras das *músicas* cantadas nas performances da *Dança*⁹³, também são veículos de recriação e atualização das mensagens rituais. Ao *fazer música* a cada ano, o *Marinheiro* "se revela, deixando-se perceber como totalidade dinâmica, viva e concreta: como um universo dotado de identidade", conforme Roberto DaMatta descreve sobre o papel da música popular na sociedade brasileira, em ensaio que analisa "música de carnaval" (DaMatta, 1993, p.60).

O repertório dos dois *Marinheiros* era amplo e mesmo depois de todo o tempo do trabalho de campo, ouvi *músicas* inéditas. A inserção nos dois *ternos* e, especialmente em duas situações nas quais *capitães* de outro *terno* atuaram em performance do *Marinheirinho*, indicaram que cada grupo mantinha um repertório próprio e outro repertório, comum, aos dois *Marinheiros* e aos outros grupos também. O repertório próprio ressaltava aspectos de identidade do grupo mesclados

⁹² Nos dois ternos de *Marinheiro* há uma ordem hierárquica de capitães. No *Marinheirinho* esta ordem parece menos rígida. Já no *Marinheirão*, há papéis bem definidos e número bem maior de capitães, incluindo os capitães auxiliares (auxiliam na condução do grupo durante as caminhadas, bloqueando o trânsito de veículos quando da travessia de ruas, etc).

⁹³ Aqui não há outras ações rituais de simbolismo da palavra manifesta, ações como "o cântico do rei e a embaixada" observados na comunidade congadeira dos Arturos, na cidade de Contagem, MG., presentes "em todo o ritual, o Rei abre e fecha as cerimônias", fala e canta. "A embaixada é (...) uma peça oratória proferida publicamente, um verdadeiro discurso marcado de melodia" (Gomes e Pereira, 1988, p.263 e 274).

com mensagens rituais, enquanto o repertório comum, potencialmente recriava mensagens rituais (contraposição de culturas, de etnias e de ordem social).

(20/10/96) Na entrevista com Moisés, aquela em que estávamos sentados à rua, ele cantou outra *música* do *Marinheirão* contando como fora feita. Depois, enquanto cantava, fazia pequenas interrupções comentando a *letra*:

Aí, às vezes tá cantando assim, aí de repente a gente olha... (...) batendo, cantando a música, aí sai assobiando (ele assobia)... Nossa gente, isso pode dá certo. Aí cê pega e fala com o outro... vê se isso aqui dá certo... Não, dá certo... Desse jeito a gente faz. Igualzinho a gente fez uma assim, oh:

*Eita, congo grande
Só Deus é maior,
Só Deus é maior
Oi na igreja do Rosário
São Benedito é bem melhor
Eita povo bão*

*Eita, congo grande (Moisés explica: aí se refere ao congo, entendeu?)
Eita povo bão (Moisés: Aí o pessoal que tá assistindo a Festa)*

*Oi eita povo bão
Oi na igreja do Rosário (mais explicação: a igreja, né? e quem tá dentro dela):
Oi na igreja do Rosário
São Benedito é bem melhor*

Nós falamos em nome de São Benedito e Nossa Sra do Rosário. Sempre quando nós estamos falando, nós estamos falando no nome dos dois.

Dolores sempre contava as dificuldades para levantar o *Marinheirinho*: a resistência dos *diretores da Irmandade* e de alguns *ternos*. Como já explicado, este *terno* foi criado pelo sr. Elias, pai do atual *presidente da Irmandade*, segundo Dolores, fundador da mesma, o que contradiz outros dados antes relatados. *Este terno já foi grande*, dizia ela. *Aí ele passou de mão em mão e ficou um tempão parado. Eu falei pro Denir que queria levantar o terno. Tive muita dificuldade. Eles*

achava que eu não ia dá conta. Mas eu dei. Pedi até pra um rapaz fazer uma música pro meu terno, pra dizer que ele ia levantar:

*Ai quem chorô, chorô
Ai quem chorô fui eu
Você não vai chorá
Marinheiro não morreu!*

Ambas as letras das *músicas* (cantada por Moisés e por Dolores) ressaltam aspectos dos próprios *ternos*, reforçando suas identidades, o que os tornam diferentes entre si: *Marinheirão - congo grande*, devoto de *São Benedito*; *Marinheirinho não morreu*.

O mar e chuva são temáticas recorrentes nas músicas dos *Marinheiros* e tomando de empréstimo interpretações mais gerais sobre congados, elas remetem ao

"valor simbólico das águas, como signo de reminiscência e de evocação da memória do negro, condensadas em cantos que traduzem: reminiscências da travessia marítima, evocação das divindades, na aflição das difíceis travessias, alusão a perigos inusitados e à dor (Martins, 1997, p.65).

As *músicas* "Marinheiro de Nossa Senhora" (*Marinheirinho*), "Deixa chover, deixa chover" (D. Gessy) e "Pode chuvê, pode moiá" (Gu) remetem aos símbolos dominantes do ritual, guardados na memória coletiva através da transmissão do mito de origem da *Festa do Congado* e da etnohistória *congadeira*.

Dimensão sônica das músicas

A palavra cantada ganha força e densidade simbólica articulada ao ritmo, à linha melódica e aos timbres vocais. Em caminhada de volta de um *leilão* na igreja, época da *novena*, período ritual de 1997, Quin me falou animado sobre a *música* que o cunhado Chefinho fizera para o *Marinheirinho* cantar naquele ano e que o grupo já vinha aprendendo nas caminhadas (CD faixa 10):

Quem Gosta de ver
Quem Gosta de ver ...
Venha ver
Venha ver
Marinheiro chegar

Quem Gosta de ver
Quem Gosta de ver ...
Venha ver
Venha ver
Marinheiro chegar

Ele chega com muita fé e
esperança
Amor a Nossa Senhora.
Ele chega com muita fé e
esperança
Amor a Nossa Senhora

1
 Quem gosta de ver Quem gos-ta de ver Ve-nha ver-er

5
 Ve-nha ver Ma-ri-nhei-ro che-ga-ar

9
 1 2
 Quem gos-ta de ar E-le che-ga com mui-ta fé

13
 e es-pe-ran-ca a-mor de Nos-sa Se-nho-

17
 1 2
 ra E-le Quemgos-ta de

Dal segno

(07/11/97) *Essa música do Chefinho é marcha, né. Sabe o jeito que ele faz música? Ele chega do trabalho dele todo dia, ele tem o negócio dele. Ele chega da oficina, senta na mesa, pega um pedaço de pau e começa a inventar. Canta e bate. Ele é bom mesmo. Cê viu esta parte aqui ó (ele cantou):*
Quem Gosta de ver
Quem Gosta de ver ...
Venha ver ... Essa parte é forte mesmo, acrescentou.

A intenção de sua fala denotava a energia do trecho, um combinado de letra/ritmo/melodia que movia o *terno*, estimulava a soltarem a voz, a cantar para todos ouvirem o convite para *ver o terno dançar*. Como disse Dolores, *eles cantavam essa música feito loucos*. A voz rouca, os portamentos, o canto antifonal e uma forma circular - os finais sempre remetiam ao início das músicas, repetidas e repetidas inúmeras vezes - eram outras marcas da expressão.

Batido é tudo!

A potência sonora dos *batidos* impressiona quem se depara com eles pela primeira vez, como aconteceu comigo; impressiona mesmo quem já nasceu ouvindo-os. Eles estão no mito de origem e são um dos símbolos dominantes do ritual.

Parece impossível descrever o processo ritual vinculado à *Festa do Congado*, sem mencioná-los, pois o som, conforme comentário de Ferreira sobre o candombe uruguaio, "é sentido como uma onda de energia coletiva que atinge o grupo [que bate] e os que não tocam" (Ferreira, 1997, p.3). Na audiência, sentia o som entrar pelo corpo, fazendo-o vibrar na superfície e nas entranhas. O cabelo ganhava vida e o coração, estômago e intestinos eram sentidos de modo pouco usual. Os *batidos* pareciam ficar impressos de tal forma no meu corpo, que mesmo 'calados', ouvia e sentia seu pulso insistente. Observando a reação da audiência às performances dos

ternos, imaginava sentirem algo parecido. Quer durante as caminhadas, quer durante os *leilões*, quem estivesse por perto da *dança*, dificilmente conseguiria ficar imóvel. As crianças, simplesmente, não resistiam e pulavam e batiam palmas, enquanto o *terno batia*. Dorneles confidenciou-me uma noite no *bar de Dolores* entre um trago e outro da sua *inseparável branquinha*: *gosto demais de congo e o que mais gosto é de bater caixa porque a gente sente no corpo*.

Na descrição que fiz até o momento, os *batidos* estão presentes no mito de origem da *Festa do Congo* e, como símbolo dominante, nas várias fases rituais. É através deles que o período ritual é anunciado em alguns bairros de Uberlândia, nas noites quentes de setembro, outubro e novembro, ganhando sonoridade, rarefeita de início, mas que se adensa no transcorrer das semanas com mais e mais *ternos* iniciando suas *campanhas*. São os *batidos*, anunciando uma desordem do cotidiano e instaurando uma nova ordem.

(11/11/96) Segunda-feira de *Festa*. Cheguei cedo ao *quartel* do *Marinheirinho*, mas a porta do *bar* ainda estava fechada. Alguns poucos participantes, principalmente meninos *dançadores*, esperavam já *uniformizados* pela saída do *terno* no dia de encerramento do ritual. Quando a porta do bar foi aberta, e *dançadores* começaram a ir para a rua, vi que muitos deles tinham dormido por ali mesmo. O domingo de *Festa* havia sido prolongado até a madrugada. Quando deixei o *quartel* às 2:00 da manhã, o grupo ainda festejava.

O grupo se preparava para sair - uns tomando café da manhã, outros terminando de se vestir na rua, com a colocação da *faixa amarela* na cintura e do *lenço* branco nas costas. Enquanto isso, sentei-me na calçada, para conversar com

Lua, cerca de 26 anos e tocador de *maracanã* no *Marinheirinho*. No meio da conversa, tive oportunidade de perguntar-lhe por que eles *batiam* tão forte.

é por causa da fé em Nossa Senhora do Rosário. Os batidos estão na nossa origem. O batido tem a ver com Nossa Senhora do Rosário. Vem do coração. A adrenalina vai a mil. Gosto mais de congo que de carnaval. Congo tem fé. Cantar 'Marinheiro de Nossa Senhora', a gente canta com coração...

Conforme falava, Lua foi se emocionando e no clímax da conversa intensa ele sintetizou o papel dos *batidos* no ritual do Congado: *Batido emociona. É mente, corpo, coração. É tudo!*

O comovente depoimento de Lua evidencia novamente a centralidade dos *batidos* no ritual, e a mediação que fazem com o sagrado, na troca entre santos e congadeiros: estes louvam, cantam, *batem, dançam*; aqueles protegem, abençoam, atendem pedidos feitos através de promessas.

Os batidos parecem "romper com o implícito e com o silêncio cotidianos", palavras tomadas de empréstimo do etnomusicólogo Bernard Lortat-Jacob (1994, p.10). Sua descrição citada abaixo sobre o fazer musical em festas de culturas mediterrâneas (Marrocos, Sardenha e Romênia) poderia ser feita com relação à *Festa do Congado*:

"Cobrindo os rumores da praça pública, a música faz-se ouvir e escutar e, quando cada um é convidado a tocar, cantar (...) ela [a música] faz mais ainda: permite que se pronuncie. Sobre que? Talvez, simplesmente, sobre a oportunidade de estar junto" (*Ibid.*, p.11)⁹⁴.

⁹⁴ "(...) rompant l'implicite et le silence quotidiens. (...) Couvrant les rumeurs de la place publique, la musique se donne alors à voir et à entendre et, lorsque chacun est invité à jouer, à chanter, (...) elle fait plus encore: elle permet de se prononcer. Sur quoi? Peut-être tout simplement sur l'opportunité d'être ensemble" (Lortat-Jacob, 1994, p.10)

Através dos batidos, um "momento extraordinário" - período ritual - começa a ter lugar, marcando uma ruptura não "como momentos essencialmente diferentes daqueles que foram e informam a chamada rotina da vida diária", mas como um período em que "os elementos triviais do mundo social podem ser deslocados e, assim, transformados em símbolos que (...) permitem engendrar um momento especial ou extraordinário" (DaMatta, 1990, p. 31 e 61).

Os *batidos* podem ser considerados elementos que delimitam e marcam os espaços do ritual, costurando seus tempos. Eles anunciam publicamente o início da nova ordem na cidade, reforçam a conquista progressiva de espaços marcados pelas caminhadas, a princípio espalhadas nos bairros e depois, convergentes para o centro da cidade. Dos primeiros *batidos* ouvidos no início das *campanhas* até o seu silenciar na segunda-feira da *Festa*, eles criavam o tempo ritual.

Esta leitura aponta para o fato de que a performance musical vai além do que pode ser visto e ouvido. E aqui remeto à idéia de "antropologia musical", defendida por Anthony Seeger, idéia que implica um "estudo musical da sociedade" ou "no papel da música nos processos sociais" (Seeger, 1988, p.xiii e 138). Esta proposta encontra paralelo na idéia de John Blacking referente a "uma musicologia da estrutura social" (1987, p.259). Os *batidos* organizam uma série de aspectos sociais relacionados àquele grupo de pessoas: suas identidades sociais, culturais, de gênero, como já foi descrito.

Dimensão sônica dos *batidos*

Para quem não é familiarizado tal qual eu não era com a *Dança do Congado*, é difícil perceber os diferentes estilos de *batidos* em um primeiro contato. Talvez se percebam diferenças mais evidentes entre os *batidos* dos *ternos de Moçambique* e os

outros *ternos* (CD faixas 1 e 4). Os *batidos do terno Sainha* também são mais facilmente diferenciados, pois como disse Quin, *o batido é mais rouco (...)* (mais lento) (CD faixa 3). *No Marinheiro e os outros Congo é tudo mais corrido* (mais rápido).

Aprendi nas incursões feitas no *Marinheirão* que nos *Marinheiros* diferenciavam-se e nominavam-se quatro *batidos diferentes: marcha, rojão, congo e prorrobó*.

*Marcha*⁹⁵ - (CD faixa 11): Performance do *Marinheirão*. Este é um exemplo do *batido* de *marcha* desde seu apito inicial até o apito final. Este trecho é curto se comparado com a maioria das performances, pois enquanto tocavam na rua, a caminho de mais um leilão, um cavalo aproximou-se. De imediato, os *batidos* foram interrompidos para não assustar o animal, segundo comentários que ouvi.

The image displays musical notation for a piece titled 'Marcha'. It consists of two systems of staves. The first system has two staves: the top one is labeled 'apito chocalho' and the bottom one 'ripilique maracanã'. The notation includes various rhythmic symbols such as eighth notes, quarter notes, and rests, along with dynamic markings like 'f' and 'mf'. The second system continues the notation with similar rhythmic patterns and dynamics. The notation is presented in a clear, black-and-white format on a white background.

Marcha - CD faixa 12: Performance do *Marinheirão*. Trecho de *marcha* onde podem ser ouvidas variações feitas pelo *ripilique*, além de acelerando e crescendo, 'explodindo' no *batido* denominado *rojão*. O apito sinaliza articulações do discurso musical.

⁹⁵ Essas transcrições referem-se apenas as estruturas rítmicas básicas que caracterizam cada *batido*. Como pode ser percebido nas gravações, em cada estrutura são feitas variações, muitas vezes improvisadas.

Rojão - CD faixa 13: Performance do *Marinheirão*. Exemplo de *Rojão*. O *rojão* "nasce" da *marcha*. Na faixa 12 também é possível observar isto.

The musical score for "Rojão" is divided into two main sections: "MARCHA" and "ROJÃO".

- MARCHA:** This section is in 2/4 time. It features four staves:
 - apito:** Starts with a first-measure rest, followed by a melodic line.
 - chocalho:** Provides a rhythmic accompaniment with eighth notes.
 - ripilique:** Features a complex rhythmic pattern with accents and slurs.
- ROJÃO:** This section begins with a first-measure rest and a *fff* dynamic marking. It features three staves:
 - apito:** A simple melodic line.
 - chocalho:** A rhythmic accompaniment.
 - ripilique maracanã:** A rhythmic accompaniment with six-measure groupings indicated by brackets.

Prorrobó - CD faixa 14: Performance do *Marinheirão*

The musical score for "Prorrobó" is in 2/4 time and features four staves:

- apito:** Melodic line with a first-measure rest.
- chocalho:** Rhythmic accompaniment.
- ripilique:** Rhythmic accompaniment.
- maracanã:** Rhythmic accompaniment.

Congo - CD faixa 15: Performance do *Marinheirão*.

The musical score for "Congo" is in 2/4 time and features four staves:

- apito:** Melodic line with a first-measure rest.
- chocalho:** Rhythmic accompaniment.
- ripilique:** Rhythmic accompaniment.
- maracanã:** Rhythmic accompaniment.

A verbalização sensivelmente maior dos seus *capitães* sobre o fazer musical ajudou-me a perceber a organização sônica dos *batidos*. Em conversa com Zé Pedro, *capitão no Marinheirão*, este verbalizou:

O congo é diferenciado igual música mesmo. Igual, música tem xote, tem a valsa, né? O congo é quase a mesma coisa. Tem batido variado e cada batido tem um nome. Tem o rojão, tem a marcha, tem o congo e o prorrobó. O congo é aquele que faz assim: tum/tum tum/tum. É o mais tradicional, o mais original. Os africanos antigamente só batia essa batida. Agora, o rojão já é mais puxado e a marcha é mais cadenciada.

Estes quatro *batidos* diferentes têm em comum os instrumentos musicais usados pelos *Marinheiros* - as caixas (o *ripilique*, os *surdos* e os *maracanãs*) e os chocalhos- e mais o *apito* e o *bastão*. Também têm em comum os diálogos entre *ripiliques* e as outras caixas, conforme Quin e Zé Pedro explicaram-me em diferentes ocasiões:

(18/10/96) Naquela sexta-feira de *campanha* do *Marinheirinho*, cheguei ao *quartel* perto de 19:45 e levei fotos do *terno*, reveladas na semana. Entre minha chegada e nossa saída para a *campanha* (cerca de 21:30), muitas conversas aconteceram no *bar*, enquanto Antônia, Dolores, Jefin, as meninas da *bandeira*, e vários *dançadores* viam as fotos. Comentários de Quin sobre algumas delas, levaram a uma entrevista acontecida na calçada do bar onde tive chance de perguntar sobre vários aspectos do fazer musical dos *Marinheiros*, que eu vinha observando no trabalho de campo. Um desses aspectos dizia respeito *aos batidos* e às *caixas*:

Quin- Você pode vê que dá três ritmo. Tem os dos maracanã, que a gente coloca na traseira, no final da fila. No meio a gente já vem com as caixa que dá o segundo batido e os ripilique, que é o mais finininho (mais agudo), o que a gente tem que cantar, pra fazer a primeira voz. O ripilique é que vai

fazer com que os congadeiro, as caixa pesada, siga o ritmo da nossa voz, porque se o ripilique aumentar, os congadeiros têm o direito de aumentar (de intensidade), se eles baixarem (de intensidade), eles têm que baixar. Ele é que é o próprio cabeça. Como se diz, o ripilique é a chave⁹⁶.

Tais comentários aguçaram-me a percepção dos *batidos*, seja confirmando o já percebido pela observação e escuta, seja pelas informações que me ajudaram a apreender como eram organizados: o diálogo entre *as caixas - ripiliques* mais agudos, *surdos* e *maracanãs* mais graves; o jogo de intensidade, acelerandos e decrescendos; papel do *apito* (estabelecendo comunicação com o grupo, sinalizando que *batido* deveria ser feito, articulando a performance musical, encerrando-a); do *bastão* (estabelecendo comunicação com o grupo - 'regência visual' - em conjunção com o *apito* - 'regência sonora').

Poucos dias depois da entrevista com Quin, tive oportunidade de entrevistar Zé Pedro sobre a mesma temática. Então, eu acompanhava o *Marinheirão* em mais uma noite de *campanha*. Enquanto o *leilão* acontecia em frente à casa visitada, Zé Pedro falou sobre os *batidos*, interrompido, às vezes, por brincadeiras do *dançador* que cantava as *prendas*: *cinco quilos de arroz, três real, três real, três real. Dou-lhe uma, dou-lhe duas i és três...*

(23/10/96) Zé Pedro - *O pulmão do congo é as caixas grandes. Agora as caixas pequenas fica o pessoal mais na frente pra cantar, pular, pra dança. A dança é com os surdinhos. Com ripilique não pode dançar não porque ele faz a coordenação. A hora que for acelerar, é o ripilique que coordena. O ripilique é um tipo de uma pressão. Tem hora de baixar, de levantar⁹⁷.*

⁹⁶ entrevista gravada. As palavras entre parênteses são "traduções" relativas aos significados êmicos.

⁹⁷ entrevista gravada. É interessante observar que este papel do *ripilique* no fazer musical dos dois *ternos de Marinheiro* aproxima-se do papel do mesmo instrumento na bateria da escola de samba

No *Marinheirão* parecia haver rigor maior no papel que cada *caixa* deveria desempenhar nos *batidos*. Também era de certo modo fixo o papel de cada *soldado*: quem *batia as caixas*, quem dançava com os *surdinhos*. No *Marinheirinho*, não havia determinação de dançar somente com os *surdinhos*. Inclusive, pelo número reduzido de *soldados*, não havia os *caixeiros de frente*, aqueles que realizam essa dança. Nos momentos de performance, dançava com qualquer *caixa*, até com os enormes *maracanãs*. Pequenos grupos de *dançadores* eram formados espontaneamente, estimulados pelo momento da performance, onde a *dança com as caixas* constituía-se em momento de explosão de energia e satisfação.

Fui avivando minha compreensão dos estilos através da descrição feita principalmente pelos *capitães*. Às vezes, imitavam com onomatopéias os *batidos*; outras, quanto conversávamos e o grupo estava *batendo*, chamavam minha atenção: *ó, isso é prorrobó*.

Vários *soldados*, com quem tentei conversar a respeito, pareciam não entender do assunto, mas na hora da performance, só um apito ou o início de uma *música* eram suficientes para *baterem o batido* 'certo'.

Selma e eu conversamos algumas vezes sobre estes diferentes *batidos*. Em algumas ocasiões observei-a chamando atenção dos soldados sobre a execução dos instrumentos. Já Antônia dizia não entender nada, embora se revelasse na recriação da música de Tilu "Marinheiro de Nossa Senhora", quando demonstrou conhecimento prático sobre os *batidos*.

(31/10/97) A primeira noite da *novena* do período ritual de 1997. Naquela noite, acompanhei o *Marinheirinho*. Ainda no *quartel*, na preparação para a saída,

'Bambas da Orgia' localizada na cidade de Porto Alegre e etnografada por Luciana Prass (1998, p.165).

enquanto Quin *afinava* umas *caixas* tivemos uma breve conversa que resultou em material etnográfico valioso sobre *os batidos*:

Quin: *ô colega, cê vai gravar hoje?*

Eu: vou

Quin: *vou ter uma fita este ano?*⁹⁸

Eu: estou esperando terminar para fazer a gravação da fita.

Quin: *então hoje eu vou cantar bonito*

Eu: Quin, queria pedir se você poderia um dia fazer os vários batidos pra eu entender melhor, sabe?, marcha, congo...

Quin: *hoje?*

Eu: quando der.

O *terno* *formou-se* para sair e lá pelas 21:15, começamos a caminhada até a igreja. Bodão estava lá, mas quem conduziu o grupo foi Quin, o qual desde a porta do *bar* cantou mais forte do que em outros dias. Associei isso à sua fala durante nossa conversa: *hoje vou cantar bonito*. Quin foi cantando e mantendo o grupo *batendo* por todo o trajeto, emendando uma *música* em outra, avisando a mudança de *batidos* através do *apito* ou das próprias *músicas* que *puxava*. Algumas vezes várias *músicas* eram cantadas sobre os mesmos *batidos*. Gravei a caminhada como de costume, mas somente quando redigi o diário de campo em casa, ouvindo a gravação, me dei conta de que naquela caminhada, Quin havia respondido ao meu pedido de fazer vários *batidos*. Enquanto imaginei aquela mostra descontextualizada, isto é, ele *apitando* e um grupo de congadeiros *batendo* um estilo após outro, para me explicarem o que faziam, Quin parece tê-la imaginado contextualizada. Eis aí um exemplo das dificuldades de comunicação com as quais me deparei no trabalho de campo, ocasionadas pelo encontro de mundos de significações diferentes. Como diz

⁹⁸ Após as *Festas* de 1996 e 1997, entreguei a Quin e a Bodão uma fita cassete com seleção da performance do *Marinheirinho*, seleção feita por mim tendo como critério a qualidade da gravação. Para Dolores entreguei uma cópia de vídeo das gravações que fizera do *terno* durante o período ritual e cópias das fotos, única forma de registro que já usavam manter. Também entreguei cópias de vídeo para Selma do *Marinheirão* e algumas fotos.

Roberto DaMatta "(...) a Antropologia é onde necessariamente se estabelece uma ponte entre dois universos (...) de significação (...) "(1978, p.27). (CD faixa 16)

Fazer musical e mensagens rituais

Neste capítulo busquei concentrar-me no fazer musical dos dois *ternos de Marinheiro* enquanto recriador e atualizador das mensagens rituais. O objetivo não era o de descrever exaustivamente este fazer musical, mas reconstituí-lo o suficiente para situar a descrição de seu ensino e aprendizagem, foco do capítulo seguinte.

O que fiz foi reconstituir representações sociais sobre este fazer musical, representações as quais dão sentido àquela prática cultural.

Conforme o modelo interpretativo do fazer musical como tipo de ação social (Blacking, 1987) ou como "parte da criação da vida social" (Seeger, 1988, p.83), procurei manter-me atenta à articulação fazer musical e prática social. E dali, emergiram aspectos da ordem social no mundo congadeiro, ordens como hierarquias e gênero que organizavam o fazer musical, por um lado, mas que também mostraram ser construídas por ele.

Partindo da *Dança do Congado* nos dois *ternos de Marinheiros*, um dos contextos rituais, focalizei na sua totalidade multi-expressiva a dimensão musical. Dessa dimensão, destaquei algumas práticas no material etnográfico: *fazer música, encaixar os batidos*, criação musical coletiva, criação individualizada, o papel de *batidos e músicas* como símbolos rituais, e mais suas dimensões sônicas. Tais descrições mapearam quem participa do fazer musical, como e sob que circunstâncias:

<i>Dono ou dona de terno</i>	- comanda o <i>terno</i>
------------------------------	--------------------------

<i>Primeiro capitão</i>	- comanda a <i>Dança</i> e detém o conhecimento sobre ela nas suas várias dimensões. É ele quem puxa o canto. No <i>Marinheirão</i> ele, Moisés, era o <i>dono do terno</i> ; no <i>Marinheirinho</i> ele, Bodão, foi convidado pela <i>dona do terno, Dolores</i> .
<i>Segundo capitão</i>	- assume o comando do <i>terno</i> , quando necessário
<i>capitães auxiliares</i>	- ajudam nos naipes de instrumentos, nas travessias de ruas, assumem o comando do <i>terno</i> , quando necessário
<i>soldados</i>	- os que tocam os instrumentos, cantam e dançam

<i>madrinha da bandeira ou do terno</i>	- cuida das <i>meninas da bandeira</i>
<i>meninas da bandeira</i>	- vão na frente do <i>terno</i> , segurando a <i>bandeira do grupo</i> , cantando e dançando

(Figura 6 - participação no fazer musical

Apesar da ordem hierárquica, o material etnográfico mostrou que as dinâmicas sociais são diferenciadas em cada um dos *ternos de Marinheiros*. No *Marinheirão*, mais centralizadora; no *Marinheirinho*, mais democrática -, dinâmicas que pareceram articuladas com o papel de cada *terno*, no contexto mais amplo de todos os grupo da cidade - *Marinheirão forte, grande; Marinheirinho pequeno, formiguinha*.

Essas diferentes dinâmicas sociais também estão articuladas com o fazer musical. O *Marinheirinho* aceitava *música* feita por congadeiros de outros *ternos*; o *Marinheirão* não aceitava. Enquanto pude observar e vivenciar momentos coletivos de criação musical no *Marinheirinho*, no *Marinheirão* os discursos revelavam centralizar essa criação.

As esferas de atuação feminina e masculina nos dois *Marinheiros* são bem definidas. Na formação do *terno*, as mulheres vão à frente, e os homens, atrás; todos cantam e dançam, mas as cada qual segue sua própria coreografia. Só os homens

tocam instrumentos, usam *apitos e bastões*. Mulheres e homens compõem *música* e detêm o conhecimento musical congadeiro, embora as mulheres não participem diretamente do ensino desse conhecimento. Interpretei os papéis feminino e masculino neste cenário como complementares.

Fazer música, encaixar os batidos, evidencia não apenas aspectos de uma prática musical mas como esta prática produz e reproduz uma ordem social, recriando e atualizando as mensagens rituais. As cenas descritas tornaram claras o papel de articulador social e cultural do fazer musical, e também sustentáculo do ritual. Como disse um dia Dolores, reclamando da falta de dinheiro para comprar peles novas para as *caixas*: *onde já se viu congo ficar sem ter onde bater!*

Os *batidos* que comovem Nossa Senhora do Rosário no mito de origem da *Festa*, rompem uma ordem cotidiana, anunciam o ritual e com ele, todo investimento de energia coletiva na produção e manutenção de identidades sociais e culturais, na continuidade e resistência de formas culturais e crenças marcantes.

A repetição, forma musical em que tanto os *batidos*, quanto as *músicas* são estruturados, também simbolizam mensagens rituais. Segundo Christopher Small,

"A repetição da música africana tem uma função no tempo que é diversa de nossa própria música [ocidental] - dissolver o passado no presente dentro de um presente eterno no qual a passagem do tempo não é mais observada. A performance pode durar muitas horas ou toda uma noite, e não terá começo ou fim formais" (1977, p.55)⁹⁹.

⁹⁹ "The repetition of African Music have a function in time which is the reverse of our own music - to dissolve the past and the future into one eternal present, in which the passing of time is no longer noticed. A performance may go on several hours or all night, and will have no formal beginning or end; (...)" (Small, 1977, p.55).

Essas observações sobre repetição da forma musical articulam-se tanto com as representações sociais sobre música, reconstituídas, quanto com a forma cíclica do ritual. A repetição reforça as mensagens rituais de identidade e continuidade.

James Snead, mostra sobre como a repetição relaciona-se com manutenção de identidade e de continuidade. O autor sugere que

"as diferenças entre as culturas européias e africanas são de fato diferenças em força; diferenças nas respostas culturais à inevitabilidade da repetição. Snead argumenta que repetição é um elemento revelador importante na cultura, um meio pelo qual a continuidade, segurança e identificação são mantidas (...) Enquanto a cultura européia 'esconde' a repetição, categorizando-a como uma progressão ou regressão, assinalando acumulação e crescimento ou estagnação/movimento, as culturas negras ressaltam a repetição, percebendo-a como circulação e equilíbrio" (Snead apud Rose, 1994, p.68 e 69)¹⁰⁰

O mito fundador do ritual, seu "compositor", segundo Leach, é recriado e atualizado a cada ano pelos *ternos* uberlandenses. O papel de destaque dos *batidos*, elementos centrais neste mito enquanto sensibilizadores de Nossa Senhora do Rosário, e da *música* permitem afirmar a centralidade do fazer musical no ritual do *Congado*. Sendo o ritual uma condensação de elementos da vida cotidiana, a intensidade dos *batidos*, seus timbres, as palavras cantadas, a forma musical refletem seu papel na "construção da vida social", como observou Seeger.

¹⁰⁰ "(...) differences between European and African - derives cultures (...) are in fact differences in force; differences in cultural responses to the inevitability of repetition. Snead argues that repetition is an important and telling element in culture, a means by which a sense of continuity, security, and identification are maintained. (...) Snead argues that European culture 'secrete' repetition, categorizing it as progression or regression, assigning accumulation and growth or stagnation to motion, whereas black cultures highlight the observance of repetition, perceiving it as circulation, equilibrium" (Snead apud Rose, 1994, p.68 e 69).



Capítulo 4 - *O ouvido fica no batido do congo: ensino e aprendizagem musical no Congado*

Como foi visto nos capítulos anteriores, o ritual do *Congado* 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, o do ritual de Festas 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, as mensagens são constituídas e constituidoras naquele cenário cultural. A dialética de constituição traz implícito processo de aprendizagem em permanente ação. A teoria ritual aponta para o caráter "pedagógico" dos rituais. 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 lembrados acima comportam ensino e aprendizagem.

O mito fundador da *Festa do Congado* e sua articulação com as ações e discursos dos atores desvelaram mensagens: a contraposição de culturas, de etnias, de poderosos e não poderosos, mensagens que atuam no processo de formação e revigoração das identidades intra e inter-grupo. Foi visto também que o fazer musical aparece como elemento de destaque no mito fundador, tornando-se um dos símbolos dominantes do ritual. Como símbolo, ele participa do processo dialético de veiculação de mensagens rituais.

Foram desveladas representações deste fazer musical: ação, tocar, cantar, dançar, *fazer música*, prazer. Em todas elas estavam implícitas continuidade, identidade, resistência a uma ordem social mais ampla, onde o cenário do *Congado* estava inserido. Neste capítulo, focalizo a presença destas representações sociais sobre o fazer musical nas práticas locais de ensino e aprendizagem de música.

Daquela primeira experiência no *Congado* em 1993, quando o que me impressionou foram os meninos dançando com suas *caixas*, até chegar a esta possibilidade de "leitura" do fazer musical no cenário, foi longo o caminho. No processo, marcado pela transformação do meu olhar, fui aprendendo a perceber através do vivido e observado no trabalho de campo, da reflexão, e da discussão paralela com a literatura o caráter dialético do ensino e aprendizagem de música, isto é, que esta educação musical é constituída e constituidora daquele mundo.

A instrumentalização do olhar baseada em técnicas etnográficas e literatura antropológica, e também através da literatura etnomusicológica, alçou-me à mirada mais aguçada da educação musical congadeira. De modo geral, ela não diferia muito de relatos de outros cenários não ocidentais e não escolares de ensino e aprendizagem de música marcados pela cultura oral. O que pude observar no *Congado* apresenta aspectos comuns com o que John Blacking (1985) pôde apreender entre os Venda (África do Sul), Timothy Rice entre os búlgaros (1985), e Luciana Prass entre os sambistas da escola de samba 'Bambas da Orgia', Porto Alegre, RS (1998). Blacking enumera alguns aspectos relacionados à "motivação" e "habilidades" observados na "educação musical Venda":

"Escutar música era parte de uma atividade social coletiva. A prática musical era uma maneira de aumentar a incorporação e o estabelecimento de identidades pessoais; (...) música era

aprendida no contexto de outras atividades sociais e em conjunção com outras formas de conhecimento, tais como dança; (...) as principais técnicas de aprendizagem eram pela observação e escuta, tentativa e erro, e em ensaio; (...) não havia aprendizagem gradativa [de 'complexidade' crescente] (...)"(Blacking, 1985, p.51)¹⁰¹.

Das observações que Rice faz da educação musical em uma vila búlgara, uma pode ser observada no cenário congadeiro: "música pode ser aprendida mesmo quando não ativamente ensinada" (Rice, 1985, p.117)¹⁰².

No seu estudo etnográfico entre os Bambas da Orgia, Prass observou "um caminho de aprendizagem compartilhado pela maioria dos *ritmistas*"; a família como "primeira instância de aprendizagem"; quem ensina é a vivência socializadora" (Prass, 1998, p.140-142).

Enquanto esses dados comparativos ajudaram-me no aguçamento do olhar, procurei manter-me atenta às particularidades do meu cenário de estudo: uma subcultura dentro de um cenário urbano. Ali, se, por um lado, meninos e meninas eram socializados na tradição afro-brasileira do *Congado*, por outro, o eram também nas escolas e outras instituições formadoras do quadro das sociedades urbano-industriais, entre elas os meios de comunicação e a indústria musical. Esses meninos e meninas *dançavam congado*, mas também ouviam e tocavam pagode, desfilavam em escolas de samba; esses meninos sonhavam ser *pagodeiros* ou jogadores de futebol. Talvez um ponto especial de reflexão seja haver nos estudos tradicionais de cultura o "outro", que estava em lugares distantes, isto é, o "outro" em relação à

¹⁰¹ "Hearing music was part of a corporate social activity. Musical practice was a way to greater incorporation and establishment of personal identity; (...) music was learned in the context of other social activities, and in conjunction with other forms of knowledge, such as dance; (...) the main technique of learning was by observation and listening, trial and error, and then frequent rehearsal; (...) there was no graduates learning (...)" (Blacking, 1985, p.51)

¹⁰² "music can be learned when not actively taught" (Rice, 1985, p.117).

cultura européia e que se encontrava espacialmente distante da Europa. Nos estudos contemporâneos de cultura, todos somos “outros”- os europeus, os africanos, congadeiros, sambistas, professores, alunos, etc. Esses “outros” não estão distantes, mas convivem nas mesmas cidades, nos seus vários agrupamentos de classes sociais, gênero, etnia, idade. Etnografar o cenário do *Congado* e do *Conservatório* tem também o sentido de desvelar em um único retrato (o texto etnográfico) a convivência de muitos "outros". Daí, a Educação Musical, enquanto área de produção de conhecimento, deve atentar para essa multiplicidade já ressaltada pela educação musical multicultural, porém, carecendo de maior aprofundamento nas questões da cultura e interações sociais.

É sobre esse terreno que descrevo, analiso e interpreto o ensino e aprendizagem de música no cenário ritual do *Congado*, terreno que compõe “a estrutura conceitual”, como se refere John Blacking (1985, p.44), ou, segundo a terminologia utilizada na pesquisa, a rede de representações sociais que sustentam as concepções e práticas da educação musical nos dois *ternos de Marinheiro* em Uberlândia.

O ingresso dos atores no mundo congadeiro

A idéia de que "tudo no ritual ensina" parece ser reconhecida pelos atores do *Congado*, pois as crianças estão integradas aos atos rituais, recebendo atenção dos adultos, desde suas primeiras incursões congadeiras:

(01/10/96) Os congadeiros do *Marinheirinho batiam caixa* na rua, em frente do *bar* de Dolores, antes de saírem para mais uma *campanha*. Como sempre, e principalmente nas noites mais quentes como esta, os vizinhos estavam na calçada apreciando o movimento. Assim que as *caixas grandes* foram colocadas sobre a calçada, dois meninos, um de 5 e outro de 7 começaram a *bater* nelas. Um rapaz congadeiro aproximou-se

e mostrou ao menino menor que para *bater* o maracanã, ele deveria deixar o instrumento suspenso do chão. Este atendeu prontamente à dica do rapaz, mas por ser o instrumento demasiado grande para o menino, este deixou uma parte da *caixa* apoiada no chão, enquanto com uma das mãos levantou a outra parte.

Escolhi concentrar o trabalho de campo no *Marinheirinho* em função de, historicamente, ele ter tido o papel de formar meninos congadeiros. Dolores e os participantes mais velhos do *terno* sempre falavam espontaneamente de sua história:

(07/11/95) Dolores: o Marinheiro foi o primeiro terno fundado na Irmandade. Foi seu Elias Francisco do Nascimento, pai do presidente da Irmandade, quem fundô ela. Foi em 1921. Naquela época ele fundô o terno como terno de criança. Aí, como as crianças começaram a crescer e aí ele fundou o Camisa Verde. Os dois ternos eram dele. Então no Marinheirinho só dançava menino até 16, 17 anos. Aí passava pro Verde. Era um tipo de criação.¹⁰³

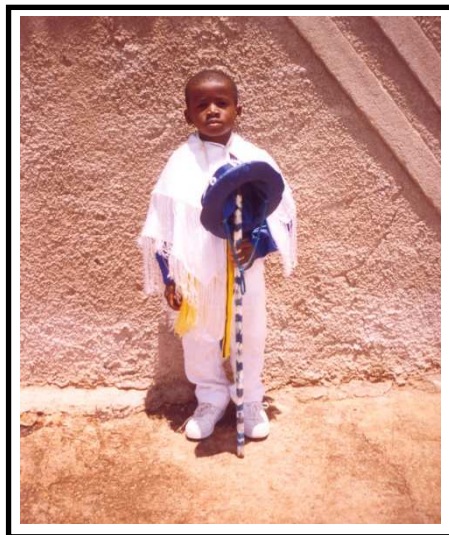
As pessoas ingressam nos *ternos de congo* e no mundo *Congadeiro* por caminhos diferentes: ou porque eram membros de famílias de congadeiros, ou porque seus familiares fizeram promessa aos santos - *fizeram votos* -, ou porque se viram comprometidas com os santos em sonhos, ou ainda, simplesmente, por gostarem de *congado*.

Em uma entrevista, Bodão contou sobre seu ingresso e o de seus filhos no *congado*:

(08/11/95) É, acho que eu já tenho uns seis ou sete anos que sou capitão, e agora a gente tem levado ensinado meu filho também. Meu filho pititinho, ele tem quatro anos e o outro tem oito anos, também tá junto comigo. A gente quer passar para eles o que meus irmãos mais velhos, meu pai não dançou congo, mas meus irmãos mais velhos, a minha família mais velha sempre dançou e sempre me carregou junto. Eu ia no colo do meu irmão. Então agora eu carrego meus filhos,

¹⁰³ entrevista gravada

*sobrinho. A família continua a tradição do mesmo jeito. A gente espera que continue do mesmo jeito*¹⁰⁴.



Outra inserção no mundo congadeiro, pôde ser observada no caso de Júnior, 7 anos. Ele morava com sua família em uma das casas que Dolores alugava em seu terreno. Seus pais não saíam no *congo* e Júnior também não. Mas como outras crianças vizinhas ao *quartel*, Júnior fez sua *caixa* de lata de óleo de 20 litros e *batia-a* com o *terno*, enquanto este *ensaiava* ali mesmo. Júnior dizia: *esta é minha caixa pra batê congo*.

Tive oportunidade de observar o interesse de crianças pela *dança de congo* em diferentes incursões no trabalho de campo. Essas crianças não eram de famílias de congadeiros, mas vizinhas aos *quartéis*, ou às casas visitadas durante as *campanhas*. Naquelas ocasiões e nos *ensaios*, acompanhavam a performance dos *ternos* com suas *caixas* e *chocalhos* improvisados: latas de leite em pó viravam *caixas*, ramos de árvore, *baquetas*, garrafas de iogurte com pedrinhas, *chocalhos*.

¹⁰⁴ entrevista gravada



Conforme apareceu no relato da jovem do *Marinheirão*, que *brincava de congo* quando criança, muitos desses meninos e meninas, quando mais crescidos, tornavam-se *congadeiros* e *bandeiras*. O relato de Celso, *tocador de chocalho no terno Sainha*, é mais um testemunho dessa modalidade de inserção.

Celso, cerca de 40 anos, era vendedor ambulante e *tocador de chocalho no terno Sainha*. Conheci-o na primeira fase do trabalho de campo, 1995, quando observava o *leilão* na igreja, na fase da *novena*. Ingenuamente, considerava-me "invisível" em meio ao *leilão* de *prendas* e mais: *meninos e meninas congadeiros* que correndo para lá e para cá; *soldados* adolescentes com seus cabelos em trancinhas e roupas de 'rappers', flertando as *meninas da bandeira*, também com longas trancinhas; grupos de *congadeiros* conversando, alguns arrematando as *prendas*, e entremeando o *leilão*, a *dança* de um *terno*. Naquele cenário, Celso, postado com suas bijuterias no meio do adro, dirigiu-se a mim e perguntou-me se eu estava pesquisando *folclore*. Claro, além dos poucos *brancos* por ali, eu parecia ser a única, com uma caderneta à mão, fazendo rápidas anotações. Mantive contato com Celso durante outras fases do trabalho de campo, quando fiquei sabendo que era vizinho do *quartel do Marinheirão*, *terno* em que seus dois filhos adolescentes *dançavam*. Em uma entrevista que fiz com ele na praça da antiga prefeitura, Celso falou de seu ingresso no mundo congadeiro:

(27/08/96) Eu: (...) você disse que o que te atraiu mais no Congado foram as batidas

Celso: *as batidas. O congado ia passando na porta de casa e eu achei 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 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.

No período ritual de 1997, quando estive com mais frequência com o *Marinheirão*, pude acompanhar o ingresso de alguns meninos no *terno*. Dois deles, Rodrigo e Rafael, seis e sete anos, respectivamente, eram filhos de um *caixeiro* do próprio *terno*, e outro, Paulo, 10 anos, foi encaminhado à Selma por promessa feita a São Benedito por sua mãe. O próprio Bodão era também 'comprometido' com Nossa Senhora do Rosário por promessa.

(11/11/98) Era manhã de segunda-feira de *Festa* e apesar de já ter encerrado o trabalho de campo sistemático, acompanhei os ternos de *Marinheiro* também no período ritual. Estava sentada na calçada, em frente ao bar de Dolores, esperando que o *Marinheirinho* saísse para o último dia de ritual, quando Bodão, que havia dormido ali mesmo no *quartel*, assim como outros componentes do grupo, veio para a calçada e sentou-se ao meu lado. Enquanto víamos o movimento dos *meninos*, *meninas* e *soldados* preparando-se para o longo dia de caminhadas e *visitas de agradecimento*, conversamos, e o *primeiro capitão do Marinheirinho* contou-me espontaneamente parte de sua história como congadeiro:

Quando eu era criança, já tinha uns três anos e não falava, minha mãe fez uma promessa pra santinha e sabe que eu comecei a falar na Festa daquele ano? Nunca mais deixei a santinha! Nunca. E agora tá terminando mais uma Festa e eu cumpri meu dever mais uma vez.

Mas a *santinha*, como carinhosamente a ela se referia Bodão, aparecia em sonho:

(08/10/97) Quando nas noites de *campanha*, sentada no canteiro central da rua Holanda, esperando que o *Marinheirão* saísse para mais um *leilão*, conheci

Juliana, tia de Rodrigo e Rafael, *porta estandarte* (segurava a *bandeira do terno*) em outro *terno*, no *Congo Branco*, cujo *quartel* ficava também no bairro Tibery. Juliana, 18 anos, doméstica durante o dia - *cuido de criança e faço tudo* - e estudante à noite, aproximou-se de mim e perguntou: *cê faz pesquisa no congo?* Meu comportamento diferenciado - raramente as meninas do *terno* ficavam na rua esperando que o grupo saísse - e meu caderno de notas sempre à mão teriam induziram Juliana à pergunta. Mantivemos então uma conversa, cheia de novas dimensões do mundo congadeiro, ainda não percebidas por mim ou percebidas de modo desarticulado, uma vez que não conseguia compreender determinadas ações repetidas em ambos os *ternos*.

Juliana disse-me que às vezes as pessoas saem no congo não porque querem, mas porque fizeram votos pra santa. Ela era um exemplo, apesar de achar bom sair no congo porque a gente faz amizade:

Sonhei com a santa. Ela me avisou que ela queria que eu saísse. Sonhei que estava de branco e agora eu tenho votos pra cumprir.



+As diversas modalidades de ingresso no mundo congadeiro revelam o esforço de seus atores pela continuidade de prática que implica manutenção de uma rede social importante para suas identidades e mesmo suas sobrevivências. Espelham a vinculação com o sagrado e também o poder mobilizador dos *batidos*, poder que encontra na elaboração dos musicólogos John Shepherd e Peter Wicke sobre "o potencial significativo do som" (1997, p.205) um campo interessante de articulação. Segundo os autores, o som atua "como um terreno e caminho para a geração de significado (...) nas sociedades humanas" e esse potencial tornou-se a idéia básica que fundamenta o modelo semiológico proposto por Shepherd and Wicke:

"Esta base tem sido os diferentes potenciais significativos do som como reconhecidos pelas pessoas e postos, em uma larga variedade de formas a serviço da criação simbólica e da manutenção das sociedades. Uma consequência importante do reconhecimento destes potenciais é a maneira pela qual eles surgem do som como um aspecto do universo material, e a maneira pela qual eles podem ser diversamente combinados dentro das formas de expressão, comunicação e conhecimento humano, formas que subsequentemente vieram a ser caracterizadas *discursivamente* como 'linguagem' e 'música'" (*Ibid.*, p.205)¹⁰⁵.

O que Shepherd e Wicke propõem é uma consideração mais ampla do potencial significativo do som, uma consideração que vá além do que, ao menos no ocidente, se convencionou chamar de "linguagem" (verbal) e de "música". Entendo que essa proposta vem ao encontro de estudos etnomusicológicos que têm apontado

¹⁰⁵ "That basis has, in fact, been the different signifying potential of sound as recognized by people and put, in a wide variety of ways, into the service of the symbolic creation and maintenance of society. It is as a consequence important to acknowledge these potentials, the manner in which they flow from sound as an aspect of the material universe, and the way in which they can be variously combined into the forms of human expression, communication and knowledge which have subsequently come to be categorized *discursively* as 'language' and 'music' " (Shepherd e Wicke, 1997, p.205).

para o uso simbólico dos sons em todas as culturas estudadas até o momento. Parece-me, assim, esclarecedor, o papel mobilizador dos *batidos* no cenário do *congado*, enquanto som investido de vários significados, partilhados por grupo de pessoas. Tais considerações trazem implícita ação pedagógica, na qual ensino e aprendizagem da música desempenha papel importante.

Pedagogia êmica

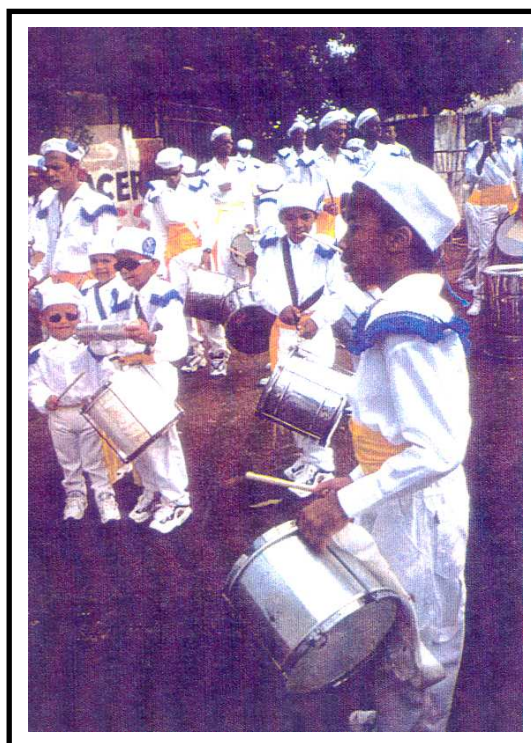
No caso de famílias de congadeiros, desde muito cedo, meninas e meninos são iniciados no fazer musical, ação pedagógica que visa à continuidade do ritual. Nos dias de *Festa*, chamam atenção os ainda bebês, vestidos com os *uniformes* dos *ternos*.

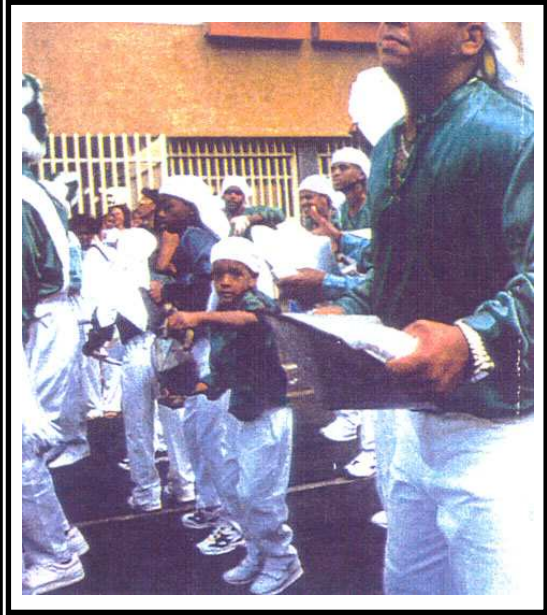
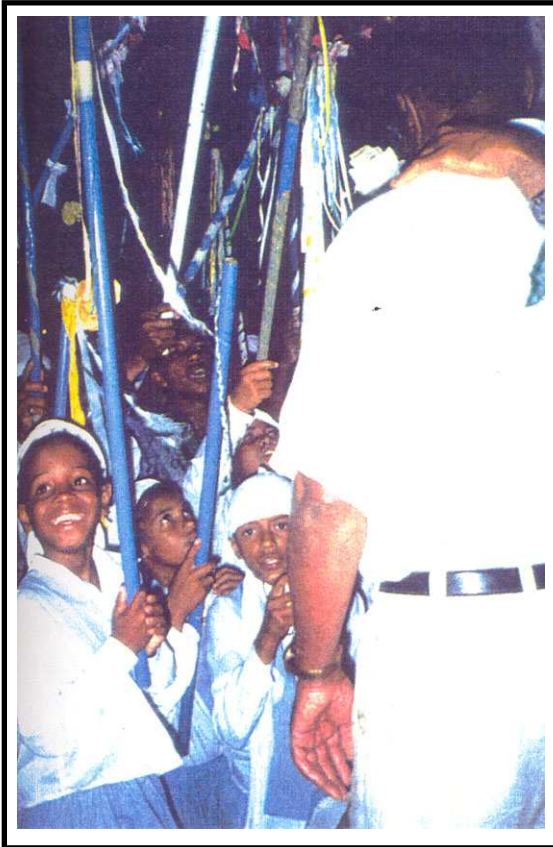
Vânia, como Bruno (aquele menino cuja *caixa* ficava pendurada na cozinha o ano inteiro), era criança que saía no *Marinheirão*. Vânia e Bruno eram *doidos com congo*, conforme pude observar e conforme depoimento de suas mães. Vânia despertou-me a atenção na *campanha* do *Marinheirão*, quando nas caminhadas, o *terno* era acompanhado por uma moça empurrando carrinho com a menina, então de 2 anos e sete meses. Contou a mãe, ex- *bandeira* em um dos *ternos de Moçambique* e que se casou com um *dançador* do *Marinheirão*:

(22/10/96) *Vânia não pode ouvir batido que fica doida! Ela sai desde os 10 meses. Saiu vestida de anjinho, porque não era batizada ainda. Saiu no ano passado vestida de uniforme e este ano sai também.*

(20/10/96) Bruno, pouco mais de dois anos, causou-me admiração em performance do *Marinheirão*, no quintal de uma casa visitada durante a *campanha*. O menino com um ripiliquinho à mão, *bateu* o tempo todo com os congadeiros.

Parecia totalmente imerso nos *batidos*, em parte já dominados por ele. Sua mãe, orgulhosa, comentou com um dos *dançadores*: *cuidado que logo cê perde seu posto*, referindo-se à disposição e habilidade do filho para *bater*. Também, completou em uma conversa que tivemos, *é afilhado da madrinha do terno* (Selma). *O tio bate congo* (marido de Selma), *o pai bate congo* (cunhado de Selma)!





As crianças mesmo ainda tão novas, já demonstravam considerável conhecimento musical sobre os *batidos*, observável nos meninos, pois as meninas raramente pegavam as *caixas*. Os *batidos* atraíam as crianças, segundo revelaram a fala de Celso, *dançador* do *Sainha*, os depoimentos das mães de Bruno e de Vânia, e o observar das ações de Bruno. Pude ainda constatar essa atração, no caso do filho mais novo de Moisés, Nenê. O pai, que também começou a *dançar congo* ainda criança, falou durante entrevista com entusiasmo e orgulho do menino, então com dois anos:

(20/10/96) (...) desde cedo as crianças já começam. Tenho dois filhos, um tem sete e o outro tá com dois aninhos. Esse pequeno já bate, sabe apitá, sabe cantá as músicas, sabe o ritmo do congado. Então, a gente vem trazendo desde o berço(...) O ouvido dele fica no batido do congo(...) Outro dia, era meia noite, ele me fez abaixar a televisão porque tava ouvindo um batido. Papai, bum, bum, bum, bum, bum. Já tão pequenininho! É uma coisa louca!

Enquanto Moisés falava, Nenê ao nosso lado, estava atento ao *Marinheirão* que *ensaiava* alguns metros distantes de nós. O menino, com *apito* na boca, repetia com presteza os *apitos* do tio *capitão*, no comando do *ensaio*. Logo chegou o outro filho, Diego:

Moisés: *Oi Diego, a moça vai perguntar porque você gosta de congo.*

Atendendo à expectativa de Moisés, perguntei ao menino: *cê gosta de bater caixa?*

Diego: *gosto*

Moisés: *cê vai ser o quê depois que o papai largar o bastão?*

Diego: *capitão.*

Moisés continua referindo-se a Diego: *este aqui com um aninho já saiu. A gente coloca desde o início que é pra incentivar.*

Nos trechos do trabalho de campo descritos acima, já é possível levantar alguns aspectos do que se poderia chamar de uma pedagogia êmica: iniciação das crianças pelos pais e outros familiares no mundo congadeiro, desde muito cedo; incentivo dos adultos a essa inserção; imersão dos filhos e filhas nas ações rituais pela vestimenta, pela experiência de estar inserido em um contexto denso de símbolos, pelo acesso aos instrumentos, *apitos e bastões*: expectativas de que essas crianças dêem continuidade ao *congado*. Possível observar mais: ensino e aprendizagem de música se fazem em práticas musicais coletivas - *congadeiros batendo na rua, terno dançando congo na Festa, terno ensaiando na rua*.

Ensino e aprendizagem de música observados com frequência nessas cenas comportam: congadeiros mais experientes ensinando a meninos pela própria ação de *bater as caixas*; quem aprende o faz interagindo diretamente com quem sabe mais, observando, experimentando tocar, pela imitação e pelo *ouvido que fica no batido*. *Saber bater, apitar, cantar, identificar os ritmos do congado, aprender a ser capitão* são competências vinculadas ao fazer musical valorizadas emicamente. Os *batidos* continuam evidenciando seu papel de destaque no cenário, por serem o primeiro e forte elo que desencadeia a inserção e socialização no mundo do *Congado*. Esta é a pedagogia que passo a descrever, com detalhes, a seguir.

É de pequeno que se aprende

(16/10/96) Em uma noite de *campanha* do *Marinheirinho*, na casa de uma sobrinha de Dolores, após sessão de leilão de prendas, o terno *dançou congo* (*bateu, dançou e cantou*). Um menino de cerca de três anos dançava e movia os braços, imitando os toques sobre as *caixas*. Dolores, com seu inseparável e velho cachimbo observava o menino e comentou com a avó deste: *leva ele pra batê no terno*. Porque

a avó respondeu ser ele ainda muito pequeno, Dolores argumentou: *mas é de pequeno que se aprende!*

Esta fala de Dolores expressa o que é senso comum no mundo congadeiro: uma consciência do poder socializador das situações coletivas de prática cultural e da participação ativa dos aprendizes naquelas situações.

(27/10/96) Em um *ensaio de domingo do 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 meninos.

Era fim de tarde e as *meninas da bandeira*, cerca de 20 adolescentes e crianças, *ensaiavam* na rua com Selma os passos de uma coreografia, que fariam na *Festa*, à frente do *terno*. 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 um *ripilique* executados por *dançadores*, fazendo um *batido de congo* para as meninas ensaiarem:

The image shows a musical score for a 'batido de congo' in 2/4 time. It consists of three staves. The top staff is labeled 'ripilique' and contains a melodic line with eighth notes and rests. The middle staff is labeled 'maracanã' and contains a rhythmic pattern of eighth notes. The bottom staff is labeled 'menino' and contains a rhythmic pattern of eighth notes. The score is divided into four measures by vertical bar lines. A first ending bracket is placed above the first measure of the 'ripilique' staff.

(Figura 7 - *batido de congo*)

O menino 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*, acima descrito (ver figura 8).

The image shows a musical score for a piece titled "batido de marcha". It consists of three systems of staves, each with three parts: "1 ripilique", "1 maracanã", and "menino". The time signature is 2/4. The first system starts at measure 1. The "1 ripilique" part has a rhythmic pattern of eighth notes with accents. The "1 maracanã" part is mostly silent, with a few notes in the second system. The "menino" part has a rhythmic pattern of eighth notes with accents. The second system starts at measure 6. The "1 ripilique" part continues with the same pattern. The "1 maracanã" part has a few notes. The "menino" part has a rhythmic pattern of eighth notes with accents. The third system starts at measure 11. The "1 ripilique" part continues with the same pattern. The "1 maracanã" part has a few notes. The "menino" part has a rhythmic pattern of eighth notes with accents.

(Figura 8 - *batido de marcha*)

Assim que o ripilique atacou, imediatamente o menino respondeu no seu ripiliquinho com a *marcação* feita pelos maracanãs (2º. compasso). Como observei e está na transcrição, 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* (12º. compasso), 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* (9º.compasso). *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 mão¹⁰⁶. A seguir, os *caixeiros* passaram a *bater* um terceiro *batido* (figura 9).

The image shows a musical score for three staves. The first two staves are in 2/4 time. The first staff has a melodic line with eighth notes and rests, starting with a first ending bracket. The second staff has a bass line with eighth notes and rests. The third staff is mostly empty. The score then changes to 3/4 time for the final two staves. The first staff continues the melodic line with a triplet of eighth notes. The second staff continues the bass line. The time signature changes from 2/4 to 3/4 and back to 2/4.

(Figura 9)

¹⁰⁶ Descrição feita a partir da fita de vídeo gravada por mim, no dia do *ensaio*.

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* (batido 2) e a imitar os *pulos com caixas* (*dança de caixas*).

Para organizar meu olhar e minha observação sobre as várias possibilidades de ensino e aprendizagem, quer no cenário do *Congado*, quer no cenário do *Conservatório*, recorri a duas categorias de captação e análise do ensino e aprendizagem de música: 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 do ensino e da aprendizagem de música nos cenários. No *Congado*, os diferentes tempos e espaços rituais são situações de ensino e aprendizagem de música. Por sua vez, os "processos de ensino e aprendizagem de música" estão relacionados às questões "o quê, como, quem, para quem, por quê". Conforme indicado pelo próprio nome, são processos que, quando focalizados, propiciam um olhar mais detalhado e denso das situações de ensino e aprendizagem.

Nesta seção, *é de pequeno que se aprende*, 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 câmara de vídeo perto do chão, de modo a passar despercebida. 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, desempenhando 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 ouvido 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 (terceiro batido, figura 9). 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).

Consideremos situações e processos de ensino e aprendizagem de música como formados por dimensões social, cognitiva e psicomotora. Focalizemos tais situações e processos como situações culturais. Daí, restará compreender a maneira de se articularem essas dimensões, a partir do que as coloca em ação - as representações sociais sobre o fazer musical. Foi o que ressaltai, ou seja, a dimensão social presente nesta situação e processo de ensino e aprendizagem. Concentro-me, a seguir, nas dimensões cognitiva e psicomotora.

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. Observado suas ações, identifiquei dois processos de aprendizagem. Durante o *batido de congo* e o *batido de marcha*, Nenê evidenciou já ter internalizadas 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*". 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 rede de significados, conforme descrito no capítulo anterior. Esses significados dão sentido ao fazer musical e parece constituírem-se no estímulo básico para a própria aprendizagem. Psicológica e socialmente fazem sentido.

Eles pensam que a Festa é só entrar e bater

Naquela mesma tarde de domingo, após o *ensaio das meninas do Marinheirão*, começou o *ensaio das caixas*, em especial, o *ensaio* de três meninos entre 10 e 11 anos na *dança de caixas*. Esse *ensaio* e o que descreverei a seguir são situações pedagógicas diferenciadas da cena de que Nenê foi protagonista. Trata-se de *soldados novos*, ingressando no *terno*. Em entrevista, Moisés esclareceu:

(20/10/96) *O congo é cheio de sutileza. Por isso a gente ensaia, porque tem as pessoas novas que entram e eles pensam que a Festa é só entrar e bater, e não é.*

Um grupo de cerca de vinte *caixeiros* com ripiliques e maracanãs estava formado na rua Nicarágua e diante do grupo, alguns *caixeiros de frente* dançavam com seus *surdinhos* para servirem de modelo aos três meninos aprendizes. Além desses "modelos", os três meninos, nos seus 10 anos, recebiam de Zé Pedro instruções verbais e corporais detalhadas sobre os movimentos das pernas e o subir e descer das *caixas*. Literalmente no meio deles, Nenê com seu ripiliquinho à mão.

Minha atenção aqui se volta para outra pedagogia congadeira - a que envolve aprendizes que não "cresceram" no meio do congado, tal qual Nenê estava crescendo.

Naquela situação, os três meninos pareciam estar sendo iniciados na *dança de caixa*, percepção evidenciada por seus movimentos, necessários à *dança*, ainda "duros" e pouco coordenados. Por isso, recebiam instruções de como fazer, além de terem à disposição modelos executando a dança. Zé Pedro dançava ao lado dos meninos e eles tentavam acompanhá-lo. As instruções eram dadas 'ao pé do ouvido' - o *terno* estava *batendo* - e as ações eram acompanhadas dos *caixeiros de frente* dançando para os meninos observarem. Infelizmente, os detalhes do que era dito não pude registrar, pois filmava a cena de longe. Situações de ensino e aprendizagem como aquela, isto é, com alguém ensinando, no caso, um *capitão* e/ou congadeiros mais experientes, os *caixeiros de frente*, aconteceram em outras ocasiões, tanto no *Marinheirão*, quanto no *Marinheirinho*. Alguns dias depois, vi esses meninos como *caixeiros de frente* em performance do *Marinheirão* em *leilão* na igreja. Outra evidência de que as situações de performance são consideradas pelos atores momentos de ensino e aprendizagem.



(13/10/96) Dois domingos antes do descrito acima, houve *ensaio* da *trança-de-fitas* e depois o *ensaio das caixas*, o primeiro a que assisti no *Marinheirão*. Eu ficara sabendo que nos *ternos de Marinheiro* havia distinção e nomeação feitas pelos *capitães* e *dançadores* mais velhos de quatro estilos diferentes de *batidos*, durante minhas incursões no *Marinheirão*. A cena em que pela primeira vez ouvi falarem de *marcha*, *congo*, *prorrobó* e *rojão* foi naquele *ensaio*, marcado por caráter explicitamente didático, da fala de Moisés, transcrita anteriormente. Naquele dia, decidi que seria metodologicamente importante inserir-me no *Marinheirão*, pois a maior verbalização sobre o fazer musical por parte dos *capitães* do *terno* iria ajudar-me a organizar mais rapidamente a musicologia congadeira. Com certeza, essa necessidade de explicações verbais que eu sentia está atrelada ao contexto cultural onde tenho vivido e que valoriza de modo privilegiado a expressão verbal. Por outro lado, o conhecimento da terminologia congadeira foi decisiva para tornar mais próxima minha comunicação com os próprios *congadeiros*. Entretanto, devo acrescentar que para a maior parte dos *soldados*, essas nomeações não faziam

sentido, o que me parece explicado pela cultura, marcadamente prática, na qual estão inseridos.

O *ensaio* foi comandado por Luizão, o *capitão* mais velho do *Marinheirão*. Nos seus mais de 40 anos, era guarda-noturno e um dos filhos de dona Gessy, que morava em uma das casinhas de seu quintal.

Naquela época, minha inserção no grupo estava em fase bem inicial. Eu era mais uma pessoa da Universidade que vinha fazer pesquisa sobre o *terno*. Assim que Selma terminou o *ensaio de fita* no terreno que dava para a rua Holanda, avisou-me: *colega, agora vai ter ensaio de caixa. Vai ser na Nicarágua.*

Sempre tomando cuidado para não "invadir", não ser inconveniente, fui daquela parte do terreno para a outra. O terreno onde aconteceu o ensaio da *trança-de-fita* - era um espaço mais público - não havia muro e nem portão separando-o da rua, apenas alguns fios de arame farpado estendidos; nas laterais, os limites eram os muros das casas vizinhas. A parte do terreno onde ficavam as casas de D. Gessy, de dois de seus filhos e a oficina de seu Neco era mais privada e nela costumava acontecer o grande *almoço* no domingo de *Festa*¹⁰⁷.

Atendendo à informação de Selma de que o *ensaio das caixas* seria na rua Nicarágua, segui para lá, mas passando pela parte privada do *quartel*. Ali, vi um grande movimento de rapazes pegando *caixas* e de Luizão falando alto para que todos ouvissem as ordens:

Pega os instrumento, um cada um e vamo levar lá pra rua pra ensaiar. Olha, toma água antes, oh, os banheiro tão ali e ali. Ceis faz o que tiver de fazer porque depois eu não quero ver

¹⁰⁷ O *almoço* do domingo das *Festas* de 1996 e 1997 aconteceram naquele espaço. Já em 1998 aconteceu em outro local, já que quem ofereceu-se para fazer o *almoço* foi a família de alguns dos integrantes do grupo de pagode "Só pra contrariar", original de Uberlândia.

instrumento largado sozinho no meio da rua por conta do seu dono que foi beber água e ir pro banheiro.

Nas casas da D. Gessy e de Dolores, que eram também *quartéis* dos seus respectivos *ternos*, foram construídas instalações para atender a todo o movimento do período ritual. Essas instalações eram feitas de acordo com as possibilidades de cada grupo. Por exemplo, para os dias da *Festa* é necessário um espaço coberto para o *almoço*. Enquanto Selma aspirava, um dia, substituir a lona estendida no terreno, a cada ano, por um *coberto* fixo, Dolores já havia conseguido construir um, com a ajuda, segundo ela, de um candidato à prefeitura.

Todos na rua, Luizão fez questão da *formação* dos *soldados*. Cuidava para que ficassem em fileira e não *embolassem*. Os *maracanãs* (uns 9) ficavam atrás, os *ripiliques* (uns 6), na frente; três meninos tocando *chocalho* no meio, e diante de todos, quatro *caixeiros de frente*. Aquela era apenas uma parte do grande grupo que saía no domingo de *Festa* (cerca de 160 pessoas).

Durante o *ensaio*, a atenção de Luizão concentrou-se nas caixas, dirigindo-se aos meninos do *chocalho* somente para chamar-lhes a atenção quando um deles sentou-se sobre o instrumento. A maioria dos congadeiros era composta de *rapaz novinho*, com no máximo 20 anos e, pelo caráter didático do ensaio, parecia tratar-se de ingressantes no *terno*.



O *Marinheiro* exercia atração sobre meninos e rapazes. Muitos almejavam *bater no terno*. D. Gessy reclamou com frequência que *todo ano é aquele monte de menino novo*, que ela pensa em mandar embora, *mas São Benedito quer* e ela tem de

carregar esta cruz! Eu me perguntava por que a grande afluência de meninos e rapazes para o *Marinheirão*, se os *capitães e Selma* tinham fama de serem muito bravos. Uma possível resposta talvez seja a valorização local dos *ternos* grandes. O tamanho do *terno* parece ser um critério de valorização no mundo congadeiro de Uberlândia, tornando-se fator de competição. Quin, *capitão* no *Marinheirinho* cantou uma *música* que fez sobre a competição:

(11/10/96) *Abre a janela*
 Avistei um periquito
 Esta Festa não é minha
 É de Nossa Senhora e de São Benedito.

Quin: *esta música eu fiz pra cantar pros congo invejoso que tem na cidade. Eles querem compiti... O Marinheirinho é pequeno, os outros é grande. Eles pensa que tem que compiti igual escola de samba. Mas não tem não. Aqui é congo, congo de Nossa Senhora do Rosário e de São Bendito. Aqui não tem problema de ser grande ou pequeno. Fazendo a Festa é o que interessa pra Nossa Senhora e São Benedito. Quando a gente canta essa música eles fica caladinho. Eles tem que aprender a respeitar os outro.*

Outra possibilidade de atração dos *dançadores* seria maior organização nos grupos maiores: Gu, menino dançador no *Marinheirinho* falou que *queria dançar no Marinheirão porque lá é mais organizado*. Mas o que me pareceu elemento decisivo era o resultado sonoro, principalmente o som geral mais potente. Os *ternos* maiores de Uberlândia, *Marinheirão* e *Moçambique de Belém* eram considerados, mesmo por componentes de outros *ternos*, como os melhores da cidade.

Voltando ao *ensaio das caixas* na rua Nicarágua, o grupo estava *formado* no meio da rua e Luizão à frente deles, com apito e uma *caixa* falou por vários minutos, explicando sobre os *batidos*:

Oi pessoal, eu sei que ceis tudo é profissional. Vamo fazer uma coisa bonita!. Oi, não é pra bater tão forte que não dá pra ouvir o canto. Presta atenção. Oi a indicação da melodia. É a coisa mais bonita. Lá da esquina a gente escuta bater e cantar. Mas não, ceis não cantam não e aí vai cansando a voz de quem tá aqui na frente. Então vamo educar a voz, porque hora de cantar é hora de cantar, hora de bater alto (forte) é hora de bater alto, hora de aumentar (crescendo), hora de aumentar. Então é isso, vamo preparar, vamo fazer tudo direitinho.

Naquela fala sobre o fazer musical há alguns aspectos que chamaram minha atenção, quando confrontados com outras situações, não apenas desse *terno*, mas do *Marinheirinho* e mesmo de outros grupos. Um aspecto é o *bater forte* e outro, uma certa resistência dos *meninos e rapazinho novo* em cantar. Enquanto os mais velhos pareciam valorizar o que era cantado, os mais novos pareciam valorizar os *batidos*. Lua que tocava maracaná no *Marinheirinho*, saiu do *Sainha* porque lá o *batido era lento demais*. Quando dois *ternos*, por alguma razão tinham algum conflito, este era manifestado durante as performances através da *luta de caixas*: quem *batia* mais forte encobria quem *batia* mais fraco. A força física que os rapazes imprimiam nas *caixas* parecia uma explosão de sentimentos, desejos, uma explosão que lhes assegura domínio de um espaço, reafirmação de suas identidades masculinas. Afinal, embora os constantes pedidos dos capitães para que todos cantassem, os *batidos* acabavam por dominar a textura sonora na *Dança dos Congos*.

Luizão continuou o *ensaio* explicando, verbalmente, e com pequenas demonstrações na *caixa que tinha à mão os batidos*:

Ói, eu tô falando isso para que lá no meio dos outros terno eu não tenha que ir chamar atenção d'oceis. Oi, presta atenção. Vou bater e ceis presta atenção. Então aqui, ó, vamo preparar: rojão é rojão, marcha é marcha, congo é congo, prorrobó é prorrobó. São completamente diferentes. É a

mesma coisa que pagode, valsa. Um é um, outro é outro. Ói, ou a partir do apito ou da música (canto) dá pra saber que batido é.

Ele *apita* para as *caixas* entrarem. Os *congadeiros* entram, mas:

Aí, já bateu errado. Quis ser esperto... Por isso tô dizendo pro ceis: presta atenção. Se eu fizer um, dois, três, isso é rojão. Ou no apito ou na melodia ceis já sabem o que é rojão, o que é marcha, certo? O apito é pra chamar. Rojão é três (sopros no apito), marcha é quatro. O batido dos dois é do mesmo jeito, é rápido. (Apita para as caixas tocarem). Eu bato e ceis presta atenção. Eu vou batê rojão (ele toca). Esse é rojão. Agora eu vou cantá uma marcha.

Enquanto Luizão falava, reparei que muitos dos rapazes pareciam entediados. De pé o tempo todo e carregando seus instrumentos, a postura corporal indicava pouco interesse pelo que estava sendo dito, a expressão facial era 'fechada' e a ausência psicológica podia ser percebida nos olhares, vagando para fora daquela situação. O espaço estava bem delimitado. Quem ensinava estava sozinho à frente do grupo, quem aprendia estava agrupado.

O trabalho de campo posterior possibilitou interpretação de vários aspectos que marcaram aquele *ensaio*: a ênfase no discurso verbal, o forte tom de comando por parte de Luizão, certa apatia dos rapazes que ensaiavam, enfim, uma dinâmica social bem diferenciada da dinâmica que observava no *Marinheirinho*. Articulei esses dados com a centralidade do poder no *Marinheirão* e a uma rede social mais ampla. Enquanto nesse *terno* havia um núcleo de *dançadores* que formavam uma rede social bem fechada - eram todos parentes-, o grande número de participantes criava situações de distanciamentos não percebidas no *Marinheirinho*. Passei a ficar atenta ao modo de essas diferenças se articularem com o ensino e aprendizagem de

música em cada *terno*. A dinâmica social, diferente, entre os dois *Marinheiros* parecia ter criado procedimentos pedagógicos diferenciados, refletindo-se na constituição sócio-cultural das situações e processos de ensino e aprendizagem de música.

"Música aprendida mas não ensinada"¹⁰⁸

Esta foi uma das observações feitas pelo etnomusicólogo Timothy Rice já citada no início deste capítulo. Ela pode ser estendida para o cenário do *Congado*. Rice destaca outros aspectos de seu estudo que poderiam ser concernentes ao *Congado*: a aprendizagem da música sem a intervenção de alguém que intencionalmente ensine é constante "na maior parte das tradições folclóricas"; a aprendizagem acontece através da escuta das performances dos adultos; "não há repertório separado para as crianças de modo a proporcionar-lhes algum treino inicial" (Rice, 1985, p.118).

A cena do filho de Moisés, Nenê, é evidência deste aprender sem ser ensinado. Seu aprendizado, inserido na performance dos adultos, realizou-se a partir do repertório do grupo e não resulta de algo especialmente elaborado, para iniciá-lo naquele fazer musical. Esta situação de aprendizagem é a mais comum no mundo congadeiro como pude observar em várias incursões.

(04/11/96) Enquanto no ensaio do *Marinheirão*, ensinavam os três meninos a *dançar com as caixas*, muito dos que cresciam no *Congado* simplesmente *dançavam*. Aprendiam, sem que ninguém propositalmente ensinasse. Steve, 8 anos, já dava conta da *dança de caixa*. Ele *saía* no *Marinheirinho* e em uma das noites da fase da *novena*, em que o *terno dançou congo* na igreja, durante o *leilão*, observei

¹⁰⁸ "music learned but not taught" (Rice, 1985, p.115).

Steve *dançar com seu ripilique*. O grupo terminava sua performance e o fazia meio amontoado em forma de círculo. Os *capitães* e alguns *caixeiros* estavam no meio e rodeados por outros *caixeiros*. Steve na parte mais externa do amontoado deixava-se levar pelos *batidos*, de modo que os *saltos* com a *caixa* nasciam espontaneamente: o corpo embalado pelos *batidos* dos outros *caixeiros* e dele mesmo; o corpo curvado com a *caixa* quase no chão buscava com pequenos pulos o impulso e a hora de dar o grande salto. O menino repetiu e repetiu várias vezes esses movimentos, como que ensinando a si mesmo, buscando na memória suas imagens dos *dançadores de caixa*. A concentração, total, como se nada mais existisse ao redor, além de seu empenho em aprimorar a dança.

Verifiquei o mesmo processo de aprender, sem ser ensinado, em outro menino do *Marinheiro*, Jean, na aprendizagem dos *batidos* no *maracanã*.

(09/10/97) Estava sentada na calçada em frente ao bar de Dolores, observando os meninos *batendo*, enquanto aguardavam a hora de saírem para mais uma *campanha*. Esses eram momentos bem densos para observar como *batiam*, como aprendiam. Naquela noite quem liderava os *batidos* era Vinícius, 17 anos e sobrinho de Bodão. Ele estava com um *maracanã*, assim como a maioria dos cerca de oito meninos, cuja maior ansiedade era serem tocadores da *caixa grande*. Maciel, *soldado* de uns 26 anos, tocava seu inseparável *chocalho* e Jefin, neto de Dolores, *batia* o *ripilique*. Tendo Vinícius como *capitão* - quem estava com o *apito* e comandava aquele *ensaio*, repetiram algumas vezes uma seqüência rítmica, procurando acertar as entradas dos instrumentos. Jean, 8 anos, filho de Bodão tentava acompanhar o grupo no *maracanã*. O que chamou especialmente minha atenção foi que ele procurava assimilar o *batido* que deveria ser feito no *maracanã*, numa ação

simultânea de observar o primo tocar e olhar para o movimento de seu próprio braço, cuja mão segurava a baqueta que produzia o *batido*. Olhava até onde seu próprio cotovelo subia, para em seguida descer e desfechar o *batido* da baqueta sobre a pele da *caixa*.

A atenção de Jean para a relação movimento corporal e resultado sonoro lembrou-me do relato de Rice (1994) acerca de seu processo de aprendizagem na execução da gaita, na tradição musical búlgara. Após ter procurado executar esse instrumento a partir de conceitos musicais ocidentais (métrica, ritmo, melodia) que dominava, não conseguiu o resultado emicamente adequado sobre o que considerava o aspecto crucial que define a música búlgara, seu estilo ornamental (*Ibid.*, p.72). Após longo processo, o etnomusicólogo finalmente percebeu que para atingir tal propósito, seria preciso transformar sua compreensão ocidental dos conceitos melódicos e ornamentais separados, e compreendê-los como única imagem:

" (...) enquanto que minhas idéias originais foram determinadas pelos conceitos ocidentais representados na notação musical, minha nova compreensão somou os movimentos das mãos necessários para produzir os sons: o comportamento físico tornou-se parte da fonte conceitual geradora das idéias musicais. Neste processo retornei depois de um longo percurso para o lugar onde suponho muitos instrumentistas búlgaros começam, a saber, uma unidade conceitual de melodia e ornamentação, de conceitos melódicos e de esquema físico" (*Ibid.*, p. 83)¹⁰⁹.

¹⁰⁹ "(...) whereas my original ideas were determined by Western concepts represented in music notation, my new understanding added the hand motions necessary to produce the sounds: physical behavior became part of the conceptual source generating musical ideas. In this process I returned after a long detour to the place where I suppose many Bulgarian players began, namely to a conceptual unity of melody and ornamentation, of melodic concepts and physical shemata" (Rice, 1994, p.83).

O corpo, sem dúvida, revela-se como elemento fundamental do fazer musical do *Marinheiro* e na pedagogia musical êmica. Outros estudos etnomusicológicos em culturas musicais orais, descrevem o papel fundamental do corpo nas práticas musicais. John Blacking, por exemplo, fez a seguinte observação com relação ao fazer musical dos Venda:

"Muitas sociedades africanas fornecem modelos para aprender música facilmente e com grande compromisso. Um profundo envolvimento do corpo e a constante relação da música à dança possibilitaram às crianças dominar técnicas rapidamente (...)" (Blacking, 1985, p.50)¹¹⁰.

Música , corpo e aprendizagem

Na cena que focalizou Jean e várias outras descritas nos capítulos dedicados ao *Congado*, o corpo de alguma maneira se fazia presente: os *ternos* tocando nas ruas durante as caminhadas faziam as crianças saírem de suas casas. Nas calçadas não se continham: pulavam, batiam palmas, às vezes, tampavam os ouvidos com as mãos, mas era freqüente uma expressão de enorme alegria e excitação. Os *batidos* faziam o corpo tremer até as entranhas, ocasionando prazer, como no depoimento de Dorneles: *o que mais gosto no congo é de bater porque a gente sente no corpo*. Fazer musical congadeiro e corpo parecem indissociáveis: o corpo faz tocar, o ouvido fica no *batido*, *dançar congo é também bater congo*.

O corpo é um elemento de destaque no ritual do *Congado* e atravessa suas várias dimensões: os assistentes voluntários (os que saem às ruas nas noites de caminhadas, os que vão à *Festa* na praça da igreja), ou não (os que reclamam,

¹¹⁰ "Many African societies provide models for learning music easily and with great commitment. Deep involvement of the body and the constant relationship of music to dance enabled children to master techniques quickly (...)" (Blacking, 1985, p.50). Os recentes estudos etnográficos de Stein (1998) em oficinas de música em bairros populares de Porto Alegre e de Prass (1998) em uma escola de samba da mesma cidade, descrevem o papel do corpo no ensino e aprendizagem musical.

segundo Jadir -*esse mês é mês da pretaiada fazer barulho* e tentam ensurdecer), a *Dança do Congado* nas suas coreografias, na execução dos instrumentos, no corpo adornado pelos *uniformes coloridos*. Estar neste cenário significa absorver através do corpo as mensagens rituais. O corpo dançando, tocando, caminhando, ouvindo, suando, cansando, cantando, torna-se veículo de aprendizagem no mundo congadeiro, aspecto que, ao decrever situações e processos de ensino e aprendizagem de música neste cenário ficou evidente.

A interface música e corpo e música e dança têm sido foco de estudo em diferentes áreas do conhecimento, entre elas a Etnomusicologia¹¹¹. Selecionei algumas considerações desta literatura para interpretar a centralidade do corpo no mundo congadeiro.

Para John Blacking, "uma antropologia do corpo repousa na convicção de que sentimentos, e particularmente sentimentos partilhados, expressos como movimentos de corpos no espaço e tempo e freqüentemente sem conotação verbal, são a base da vida mental" (Blacking, 1977b, p.21)¹¹². Nessa concepção, o corpo tem sido teorizado, segundo Shepherd e Wicke, "como constituindo os terrenos e os caminhos materiais para o desenvolvimento, investimento e vivência da energia emocional e estados afetivos" (Shepherd e Wicke, 1997, p.88)¹¹³.

A interface corpo e som é parte fundamental na sustentação da proposta de Shepherd e Wicke acerca de uma "teoria para constituição social e cultural da música" (1997, p.1):

¹¹¹ Shepherd e Wicke (1997) fazem uma revisão crítica no campo da psicoanálise.

¹¹² "an anthropology of the body rests on a conviction that feelings, and particularly fellow-feeling, expressed as movemnt of bodies in space and time and often without verbal connotations, are the basis of mental life" (Blacking, 1977b, p.21).

¹¹³ "as constituting the material grounds and pathways for the development, investment and experiencing of emotional energy and affective states" (Shepherd e Wicke, 1997, p.88).

"O som tem propriedades que o distingue claramente do sentido de visão. O som traz o mundo para dentro das pessoas a partir de todas as direções, simultaneamente e dinamicamente (...) O som lembra as pessoas que há um mundo que é externo a elas, que as envolve, que as toca (...) O som (...) é o único meio de comunicação que pode vibrar perceptivelmente dentro do corpo (...) O som penetra o corpo e fica no corpo" (*Ibid.*, p.126 e 127)¹¹⁴.

A observação de Blacking de que entre os Venda a "música era aprendida (...) em conjunção com outras formas de conhecimento" entre elas a dança" (1985, p.51), pode ser feita também no contexto do *Congado*. Na fala dos congadeiros, é freqüente o uso da palavra *dança* como referência a tocar instrumentos e cantar. Como expus anteriormente, *dançar o congo* significa muito mais do que movimentos corporais; significa *bater caixas*, cantar, louvar, fazer parte de uma rede social e cultural. Outra observação a esse respeito, refere-se à focalização do fazer musical congadeiro proposto nesse estudo, mas que não me pareceu fazer sentido para os *dançadores*. Para eles, as diferentes formas de expressão que compõem a *Dança do Congado* formam um todo inseparável. Focalizar separadamente os *batidos*, a *música*, a *dança*, *as formas*, *as cores*, *as texturas*, *os cheiros* parece não ter muito sentido para os atores. Assim, música e corpo, música e movimento estão integrados; *o ouvido fica no batido, o batido deixa Vânia doida*. Os *batidos* e os movimentos corporais formam uma única ação, como na cena de Steve *dançando*. Dos *capitães* que movem os *bastões*, sinalizando com gestos a articulação da performance às *meninas que dançam* na frente do grupo, dos movimentos de

¹¹⁴ "Sound has properties which distinguish it quite clearly from the sense of vision. Sound brings the world into people from all directions, simultaneously and dymanically (...) Sound reminds people that there is a world of depth which is external to them, wich surrounds them, which touches them (...) Sound (...) is the only major medium of communication that can vibrate perceptibly within the body (...) Sound enters the body and is in the body" (Shepherd e Wicke, 1997, p.126 e 127).

braços, pernas, torso dos *caixeiros batendo* suas *caixas*, ao grupo andando ao som da *marcação*, sincronizando canto, *batidos*, *danças*, tudo concorre para a presença indissociável do corpo no ritual e no fazer musical.

Competência musical

Considerando esta totalidade sensorial, busquei depoimentos dos *meninos* sobre como descreviam seus processos de aprendizagem, empresa que não fazia sentido para eles. Gu, o menino que *inventou* a *música* "Pode chuvê, pode moiá" e Jean, filho de Bodão, forneceram-me alguns dados.

(28/10/96) Gu, nos seus 12 anos impressionava-me pelo domínio que demonstrava ter dos *batidos*, quer no seu aspecto corporal quer na sintaxe dos *batidos*. Tocava todos com muita segurança; *batia maracanã ou ripilique*, tocava *chocalho* e *dançava com as caixas*. Acabei aproximando-me mais dele em função da gravação que fizera da sua *música* (Pode chuvê, pode moiá...).

Naquela noite de campanha, ainda no quartel, a audição que fizemos da fita (ele, alguns dos meninos e eu) na calçada do bar, acabou virando um bate papo. Tentei no embalo da conversa, que eles verbalizassem sobre o processo de aprendizagem dos *batidos*. Soltei uma pergunta: o que vocês acham que uma pessoa precisa saber pra *bater* congo? Olharam-me com espanto e reformulei a pergunta: o cara tem que inventar música, ele tem que saber os batidos, saber cantar?... O silêncio continuava e vi que aquelas perguntas não faziam sentido para eles. Insisti mais uma vez e Jean, meio irritado disse: *uai, tem que saber nada. Aí na hora começa e aí vai aprendendo. Vai aprendendo nos ensaio, nos ensaio das caixas, assim vai aprendendo. Antes da Festa acho que eles fazem outro ensaio e aí na Festa cê já sabe.*

Essa conversa e toda descrição do ensino e aprendizagem da música congadeira envolvem também o que é valorizado emicamente como competência musical. As falas dos atores sobre música e suas ações musicais, já descritas, sinalizaram várias dessas competências: quando Moisés disse que seu filho já *sabia bater, apitar, cantar, já sabia o ritmo do congado*, ele enfatizava implicitamente o que era valorizado como competência musical, e isso esclarece o próprio fazer musical desse cenário, pois como pontua Bruno Nettl,

"(...) um sistema musical, seus estilos, suas principais características estão todos estreitamente associados com as formas particulares nas quais este sistema musical é ensinado (...)" (Nettl, 1983, p.324)¹¹⁵.

Essas competências musicais valorizadas estão relacionadas também com as mensagens rituais, por exemplo de continuidade. Vir a ser *capitão*, é uma expectativa dos congadeiros sobre seus filhos; é expectativa dos próprios meninos. Para tanto é preciso dominar várias destas competências musicais.

Prática musical coletiva como contexto de ensino e aprendizagem

A prática musical coletiva é, por excelência, o contexto de ensino e aprendizagem musical no *congado*. Observá-la permite perceber como ela condensa a prática musical, seu ensino e aprendizagem e as mensagens rituais, desvelando uma articulação entre fazer musical, ensino e aprendizagem e contexto sócio-cultural. Permite apreender, neste condensado, as representações sociais que dão sentido ao ritual, que dão sentido à vida deste grupo de pessoas, ao seu fazer musical e ao ensino e aprendizagem de música. Tendo estes parâmetros interpretativos em mente, volto àquela cena do bar, na qual Quin trouxe a *música* de Tilu, "*Marinheiro*

¹¹⁵ "(...) a musical system, its style, its main characteristics, its structure, are all very closely associated with the particular way in which it is taught (...)" (Nettl, 1983, p.324).

de Nossa Senhora" para ser aprendida pelo grupo descrita no capítulo 3, porém concentrando-me nos seus vários aspectos de ensino e aprendizagem.

Além da situação explícita de aprender uma *música nova* - a *música do Tilu* - é possível, aguçando o olhar, perceber outras dimensões de ensino e aprendizagem, envolvendo diferentes aspectos da prática musical do Marinheiro e de mensagens rituais.

Do diálogo que segue à apresentação da música por Quin, é possível apontar algumas dessas outras dimensões:

Quin- *é bonita a música*
Antonia, a *madrinha do terno* respondeu - *é*
Quin - *agora tem que encaixar o batido*
Dorneles, um senhor *dançador* - *é devagar, né?*
Quin - *é corrido não*
Tiago, um menino de 14 anos - *é moçambique, né?*
Quin- *não tem moçambique* (Quin respondeu com certa censura na voz, como quem dizia: marinheiro é marinheiro e moçambique é moçambique).
Tiago se defendeu: *mas dá pra fazê moçambique.*

Tiago estava aprendendo, através da fala de Quin, que *batidos* de Marinheiro e *batidos* de Moçambique eram diferentes. E eles não eram apenas diferentes. Eles deveriam manter-se diferentes. Mais do que isso, se Tiago fosse dançar no *Marinheiro*, ele teria que *bater batido* de marinheiro. Teria que manter a identidade do grupo; do que o faz diferente dos outros grupos.

Outra dimensão de ensino e aprendizagem nesse contexto coletivo de produção musical é que a situação não é apenas de aprender a nova *música*, mas de *encaixar o batido*, recriando-a coletivamente para a performance.

Aprender e como aprender a música nova e os batidos trazem implícita uma das mensagens do ritual: a construção de identidade cultural. Essas situações e processos têm um papel que transcende a aquisição de competência técnico-musical. Eles participam ativamente da reprodução e atualização das mensagens rituais, do que confere sentido a esta prática cultural e à existência de um grupo de pessoas. Aprender *os batidos* significa mais do que adquirir competência técnico-musical; significa aprender a ser *congadeiro*, pois no mito de origem os *batidos* desempenham um papel central na identidade congadeira. É a partir destas articulações que interpreto as situações e processos de ensino e aprendizagem musical como situações culturais, situações enredadas por uma teia de significados.

As situações e processos de ensino e aprendizagem descritos refletem dimensões significativas do contexto ritual. Como no ritual e na produção musical local, a forma cíclica é ressaltada também no ensino e aprendizagem de música: *congadeiros* são inseridos desde pequenos no mundo do *congado*; estes mesmos *congadeiros*, quando homens e mulheres crescidos, levam seus filhos e filhas para saírem no *terno*. A expectativa da continuidade cria esta forma cíclica.

Parte III

Estranhando o familiar: o cenário do Conservatório de Música

Capítulo 5 - *Mudança*: o Conservatório de Música como instituição

Inseri-me etnograficamente também no cenário do *Conservatório*. A princípio, foi uma inserção em um mundo familiar, porém consciente de que o olhar antropológico colocava-me um grande desafio: estranhar o familiar. Este mundo habitual é aquele onde tudo que acontece é óbvio; é, nas palavras de Walo Hutmacher, em artigo sobre renovação das práticas escolares,

"o que há de mais evidente, de mais comum e tradicional, o que se tornou tão familiar que já não nos chama a atenção (...) Em suma, todo um conjunto de modalidades que regem a cooperação e a coordenação entre os diferentes trabalhadores escolares (adultos e alunos), que a própria familiaridade serviu para ocultar e que repousam em idéias, representações e crenças (...)" (Hutmacher, 1995, p.51).

Na prática da pesquisa, manter um olhar de estranhamento sobre o já conhecido tornou-se um empreendimento nada fácil, porém revelador conforme o trabalho de campo avançava e, principalmente, durante a fase final de análise e interpretação. Outro desafio foi expressar através de narrativa essa experiência, pois como expõe Lucas,

"o processo interpretativo do trabalho do campo (...) [é] uma operação intelectual transformadora dos dados 'brutos' da pesquisa em uma nova forma, fruto do esforço de vigilância epistemológica para não ceder à tentação das explicações de primeira vista, das reiteraões do senso comum. A experiência sensibilizadora do campo só será comunicada ao leitor se for acompanhada pela superação do espontaneísmo através de uma ação reflexiva sobre o pesquisador e sua prática (...)" (Lucas, 1998, p.6).

Esta "operação transformadora" exigiu de mim uma articulação entre o observado e vivido no campo e um referencial teórico, capaz de possibilitar o olhar

diferenciado para um mundo tomado de representações largamente partilhadas referentes a *salas de aula, aulas de instrumento e teoria musical, professores e alunos*. Em vista desse empenho, mantive na descrição do cenário o recurso da letra em *itálico*, sinalizando para o discurso êmico.

Familiaridade e estranhamento

Minha familiaridade com o cenário do *Conservatório* estava vinculada a diferentes aspectos. Primeiramente, havia o fato de eu ter tido uma educação musical escolar em mundos musicais, muito próximos deste *Conservatório*, como mencionei anteriormente. Estudei em conservatórios (São Paulo, capital) e departamentos de música de universidades (São Paulo e Porto Alegre), todas instituições de fazer musical ligado à cultura musical erudita européia. Porém, um ponto a ser ressaltado é que o *onservatório de Música* de Uberlândia faz parte de um sistema de Conservatórios estaduais único, no Brasil, sistema que me causou estranhamento assim que me mudei para Uberlândia, em agosto de 1993.

Em segundo lugar, meu contato inicial com o *Conservatório de Música* de Uberlândia aconteceu ainda em 1993, quando fui convidada pela direção da escola para ser uma das *juradas* da *Feira de Artes Musicais*, evento anual. Logo a seguir, passei a co-orientar o trabalho de uma professora do *Conservatório*, aluna de curso de Especialização, promovido pelo Departamento de Música da Universidade local, onde atuo como docente. A monografia tratava de um resgate histórico do *Conservatório* entre os anos 1976-1982 (Bernardes, 1993).

Esses primeiros contatos com tal cenário foram revelando as particularidades do sistema mineiro de Conservatórios Estaduais, ao qual ele pertence. Essa revelação foi intensificada em 1994, quando participei de uma série de cinco encontros com

professoras do curso de musicalização de 1^a. a 4^a. série no próprio *Conservatório*, por conta de um projeto desenvolvido pelo Curso de Música da Universidade¹¹⁶. Neste projeto, tive oportunidade de manter o mesmo tipo de encontro em outros Conservatórios da região do Triângulo Mineiro (Uberaba e Araguari).

Em terceiro lugar, já na fase de trabalho de campo no *Conservatório*, a partir de 1995, quando tive rápida conversa com a diretora e obtive a permissão para iniciar a pesquisa, precisei lidar com a situação de ter alguns ex-alunos meus na Universidade como professores do *Conservatório*.

Considero todos esses contatos descritos como relações diretas, nas quais eu interagia face-a-face com atores do *Conservatório*. Mas houve também as relações que estou considerando indiretas. Estas vinculam-se a uma história conjunta do *Conservatório de Música* e o Departamento de Música da Universidade local, história permeada por cooperações e tensões, presentes durante toda pesquisa.

Além das vivências que assinalavam alguma familiaridade com esse cenário, quando iniciei a pesquisa, eu também não era estranha para vários atores do *Conservatório*. Vivi situações em que embora não conhecesse determinada pessoa, esta se dirigia a mim como se fôssemos familiares.

Tais observações sobre as condições de familiaridade e de algum estranhamento que eu tinha sobre o *Conservatório* têm relevância metodológica e contrastam com as condições de inserção no cenário do *Congado*. Lá, a condição de estranhamento era recíproca: o cenário me era quase completamente estranho e eu muito mais estranha aos congadeiros do que aos atores do *Conservatório*.

¹¹⁶ "Projeto Movimento".

Foi na fase pós-trabalho de campo, que considero ter realizado um avanço no olhar de estranhamento sobre esta escola de música. Uma análise mais detalhada do material etnográfico e o cruzamento de dados, levaram ao deslocamento do 'tom' interpretativo mantido até então. Nesse processo de transformação, fui percebendo que o olhar de estranhamento que eu pensava ter conseguido lançar sobre o *Conservatório*, fora bastante restrito, pois efetivamente, eu não havia conseguido superar minhas representações preconcebidas. Essa nova fase exigiu um 'tom' interpretativo diferenciado. Se antes, eu insistia em manter um discurso de crítica com relação às práticas musicais no cenário, tal qual os discursos marcantes de pesquisas na década de oitenta, sobre o ensino de música em instituições escolares, (Shepherd e Vulliamy, 1983; Kingsbury, 1988; Hennion, 1988), o deslocamento do 'tom' interpretativo buscou um discurso mais relativizador. Além disso, enquanto aquelas pesquisas dos anos oitenta fizeram uma interpretação bastante determinista da sociedade sobre os atores, neste estudo, focalizo a relação dialética entre eles. Minha interpretação buscou enfatizar este cenário como um terreno cultural qualquer. Compreendi, graças à vivência do estranho no *Congado*, que o foco no *Conservatório* não deveria estar na avaliação do que era ali praticado, nem como; o foco deveria estar na prática cultural, cujos significados conferem sentido às ações e à realidade dos atores sociais. Como no olhar lançado sobre o *Congado*, no *Conservatório*, eu deveria procurar "entender alguma coisa das pessoas que fazem música lá, do contexto social de seu fazer musical, de suas estruturas conceituais e da 'própria música' " (Koskoff, 1990, p.311)¹¹⁷. O trabalho etnográfico no cenário do

¹¹⁷ "(...) understand something of the people who made music there, of social context of their music-making, of their conceptual framework, and something of the 'music itself'(...) (Koskoff, 1990, p.311).

Congado propiciou-me vivência para chegar a este olhar relativizador sobre o cenário do *Conservatório*. Daí o sentido metodológico de etnografar *Congado* e *Conservatório* em ações combinadas.

Inserção no *Conservatório de Música*

A inserção a partir de 1995 no cenário do *Conservatório* e as fases posteriores do trabalho de campo - 1ª. fase em fevereiro de 1996, 2ª. fase de agosto a novembro de 1996 e 3ª. fase de agosto a dezembro de 1997 - possibilitaram-me ir percebendo uma textura densa de processos interativos, envolvendo complexa estrutura, com seus mais de 2.000 *alunas e alunos*, mais de 100 *professoras e professores*, uma *diretora*, três *vice-diretoras*, uma *coordenadora pedagógica*, uma *supervisora* da *Superintendência de Ensino*, além de *funcionários e pais de alunos*. Sempre me espantei com a grande afluência de pessoas não só a esse *Conservatório*, mas a outros também. O de Araguari, por exemplo, distante pouco mais de 30 km de Uberlândia, atraía quantidade equívale de pessoas. Esses dados quantitativos parecem-me relevantes, principalmente se tomarmos a relação aprendizes e fazeres musicais como elemento central na educação musical, justificando o investimento em um estudo, como o que empreendi.

A densidade desse cenário constituiu-se um primeiro estranhamento naquele mundo considerado, a princípio, familiar. Minha visão de instituições do tipo era rasa e linear. Somava-se a ela a representação largamente difundida no meio acadêmico musical dos *Conservatórios* como contextos estagnados. Essas duas visões, após a primeira fase de inserção no cenário, foram questionadas por uma densidade, cujas nuances fui percebendo ao longo do trabalho de campo. É essa

densidade que procuro "transcriar" através da narrativa deste capítulo e dos seguintes.

P.D.E.- Plano de Desenvolvimento da Escola

O texto que introduz o *Plano de Desenvolvimento da Escola (P.D.E., 1995)* revela parte dessa textura:

"O Plano de Desenvolvimento da Escola (P.D.E.) é o documento em que vão registradas as diretrizes de ação dos diferentes setores da escola.

O Conservatório (...) inserido no contexto e nas novas diretrizes do Governo Estadual com relação à educação no Brasil, está implantando o Plano de Desenvolvimento da Escola, o P.D.E. É o plano geral de trabalho da escola que agora está mais bem elaborado, pois é fruto de reflexões, questionamento, estudos, por parte de toda comunidade escolar. A direção do Conservatório (...) procurou esclarecer, diminuir dúvidas quanto ao P.D.E., envolvendo Colegiado, professores, funcionários, alunos e pais, direta ou indiretamente através de reuniões, questionários, cartazes, faixas, enquetes e entrevistas.

É o P.D.E. um caminho para que o Conservatório, seguindo exemplo de muitas escolas dos nossos sonhos, com o olhar para o futuro, preparando-se para o novo milênio [sic]. Uma escola onde o aluno possa expressar sua criatividade sem medo, procurando sua realização pessoal.

Há ainda muitas falhas e não serão sanadas todas com este plano. Há que se fazer sempre uma revisão e traçar novos rumos quando isto se fizer necessário.

Há sim um empenho de todos na melhoria do Ensino, para que juntos possamos construir a Escola de Qualidade Total com visão e com ação!

Juntos, nós podemos mudar a Educação Brasileira e a escola de artes tem nesta mudança um papel fundamental.

*Sem dúvida, é importante que toda comunidade escolar participe e acompanhe este Plano de Ação através dos anos seguintes, objetivando sempre uma **visão de futuro**, conduzindo o "Conservatório(...)" ao melhoramento contínuo e à excelência da educação em artes" (Introdução do documento P.D.E., p.4, 1995. Negrito no original).*

Nele estão expressas várias dimensões que constituem o terreno do *Conservatório* e que marcaram acontecimentos importantes, durante os anos de

1995, 1996 e 1997. Aquele período, por exemplo, coincidiu com a permanência da mesma *diretora* no *Conservatório*, o que imprimiu certa continuidade ao trabalho de campo, e com novo mandato estadual, trazendo juntamente com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, novos elementos ao cenário.

No 'discurso' do *P.D.E.* podem ser observadas algumas dimensões do *Conservatório*: os *diferentes setores da escola*, a *comunidade escolar*, a relação do *Conservatório* com o governo estadual, concepções político-educacionais como *escola de qualidade total*, o papel da *escola de arte* na educação brasileira. Há também ênfase na idéia do devir - *visão de futuro* - e na idéia de *mudança*, esta latente em alguns trechos e explícita em outros. Nestas dimensões, vou concentrar-me na idéia de *mudança*, como tema articulador da narrativa, mantendo as outras dimensões como contrapontos.

O *P.D.E.*, entretanto, expressa apenas parte da trama que constituía o *Conservatório*. O olhar sobre os contextos sócio-culturais de origem dos atores, seu imaginário, expectativas sobre o fazer musical e as interações sociais são outras dimensões que acentuam a complexidade deste cenário de ensino e aprendizagem de música. Como será visto adiante, os atores são oriundos de diferentes classes sociais e grupos étnicos, religiosos e profissionais. Evangélicos de diferentes igrejas, soldados militares, alunos e ex-alunos da Universidade local, alguns congadeiros, crianças e adultos compõem esta diversidade sócio-cultural, que traz implícita diferentes experiências musicais.

Descrever antropologicamente esse cenário significa focalizar os processos interativos de seus atores e as formas simbólicas por eles compartilhadas e disputadas. Como pontua Juarez Dayrell,

"Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por (...) seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição" (Dayrell, 1996, p.137).

O Conservatório de Música como instituição escolar

Segundo Berger e Luckmann, os processos de institucionalização são a base para se compreender "as causas (...) que conduzem à emergência, manutenção e transmissão de uma ordem social (...)" (1985, p.77). A teoria elaborada por eles trata da origem das instituições sociais, do processo que as tornam 'realidade objetiva', isto é, as instituições "como existindo por cima e além dos indivíduos" sendo, portanto, experienciadas como "possuindo realidade própria". Trata, finalmente, do processo de legitimação das instituições.

Justifiquei na seção relativa ao modelo teórico da pesquisa (cap.1, p. 35) a opção por interpretar o *Conservatório* como instituição escolar. Outro ponto de sustentação está pautado no impacto maior de tomar a instituição do *Conservatório* como uma teia de significados à la Geertz. Isto porque a representação social da instituição escolar como organismo burocrático, bastante difundida sociologicamente, não atende aos propósitos interpretativos adotados nesta tese. Para este fim, busquei na antropóloga Mary Douglas (1998) um modelo teórico antropológico para analisar e interpretar o *Conservatório* como instituição escolar.

Instituições e simbolismo: “analogias naturalizantes”

Quando Douglas utiliza o termo instituição, ela não se refere a "qualquer arranjo prático puramente instrumental", mas a "um agrupamento social legitimado

(Douglas, 1998, p. 56). Entender esse processo de legitimação de uma instituição significa adentrar em uma análise simbólica.

Segundo Douglas, “uma convenção é institucionalizada quando se indaga: Por que você age assim?”. As instituições quando desafiadas, como nesta questão, buscam argumentos para sua legitimidade na "natureza do universo" (*Ibid.*, p.56e57).

Em outras palavras, continua Douglas,

“a resposta final se refere” a uma “analogia naturalizante que ratifica as convenções sociais (...) Assim, as instituições sobrevivem àquele estágio em que eram convenções frágeis. Elas se baseiam na natureza e, em consequência na razão. Sendo naturalizadas, fazem parte da ordem do universo e, assim, estão prontas para fundamentar a argumentação” (*Ibid.*, 59 e 61).

Como exemplo, “as analogias instituídas da cultura ocidental”, segundo a antropóloga, resultam “em um desenvolvimento hierárquico do espiritual : oposição material.

espiritual : físico
luxos (música, artes) : necessidades
outras necessidade (psíquicas) : necessidades primárias (comida, abrigo)”
(*Ibid.*, p.72)

Outros exemplos são as analogias relacionadas à “natural distinção entre os sexos”, ao corpo com a “complementaridade da mão esquerda e da mão direita” e a relação cabeça e mãos.

"Na moderna sociedade industrial a relação analógica de cabeça com a mão foi usada frequentemente para justificar a estrutura de classe, as desigualdades do sistema educacional e a divisão do trabalho entre trabalhador manual e o trabalhador intelectual" (*Ibid.*, p.59).

Estas classificações são legitimadas ou naturalizadas pelas analogias, as quais por sua vez, funcionam como “um princípio estabilizador” das instituições sociais. É por meio delas que

“(…) a estrutura social de um conjunto fundamental de relações sociais será encontrada ou no mundo físico [natural] ou no mundo sobrenatural ou em qualquer outro lugar, contanto que não seja encarada como um arranjo social elaborado” (*Ibid.*, p.58).

Tal como a ciência ou um ritual religioso, o *Conservatório de Música* é uma instituição especializada, "que também possui suas idéias fundantes [que] (...) se baseiam na natureza" (*Ibid.*, p.66). No *Conservatório*, enquanto instituição escolar, essa qualidade de especialização pode ser observada em pelo menos três aspectos, sendo um mais amplo para abrigar os outros dois. O primeiro seria o das instituições da cultura ocidental e os outros dois, suas instituições pedagógicas e instituições musicais.

Como observou Douglas, as instituições estabilizam-se e mantêm-se baseadas em analogias naturalizantes ou fundantes, à quais, às vezes, refere-se a antropóloga. Que analogias naturalizantes das instituições pedagógico e musicais vinculadas à idéia de *mudança* mantêm o Conservatório de Música, particularizando sua dinâmica, o papel e a ação de seus atores?

Os papéis das instituições parecem bem delimitados:

“As instituições dirigem sistematicamente a memória individual e canalizam nossas percepções para formas compatíveis com as relações que elas autorizam. Elas fixam processos que são essencialmente dinâmicos, ocultam as influências que elas exercem e suscitam emoções relativas a questões padronizadas e que alcançam um diapasão igualmente padronizado (...) As instituições têm a patética megalomania do computador, cuja única visão do mundo é seu próprio programa” (*Ibid.*, p.98).

Esse caráter determinista das instituições sobre os atores sociais aponta, segundo Berger e Luckmann, para um paradoxo, uma vez que “o homem cria e experimenta sua criação como algo dado (não criado por ele)” (1985, p.85). Esse forte sentido de “inércia institucional” (Douglas, 1998, p.70) pode ser rompido tão logo a naturalização das instituições sociais “seja reconhecida como tal”. É por esta razão, completa Mary Douglas, que “as analogias fundantes precisam ser ocultas e que o domínio do estilo de pensamento sobre o mundo do pensamento tem de ser secreto” (*Ibid.*, p.68). Para a antropóloga, “a esperança de uma independência intelectual está na resistência e o primeiro passo necessário na resistência está em descobrir como o controle institucional é imposto à nossa mente” (*Ibid.*, p.98).

Ingressa-se aqui na possibilidade de analisar a categoria êmica de *mudança*, mudança que segundo Mary Douglas está em certo "grau de autonomia" das pessoas com relação às instituições (*Ibid.*, p.107).

A articulação entre esse modelo teórico para interpretar a ordem social no *Conservatório*, a partir do material etnográfico, vem da localização neste cenário das analogias naturalizantes, quer da cultura ocidental, quer das instituições pedagógicas e musicais citadas na literatura, procurando analisar e interpretar como elas mantêm uma ordem social, mas também como o agenciamento produz *mudanças*.

Para tornar mais concreto esse instrumento interpretativo, analiso o discurso de uma aluna do *Conservatório*:

(22/08/1997) Gina era *aluna* no *Conservatório* e mãe de duas crianças também *alunos* na escola. Tratava-se de família de fiéis à Congregação Cristã do Brasil. Em entrevista cuja questão desencadeadora foi o que a motivou a recorrer ao *Conservatório*, Gina disse: *Sou crente, da Congregação. O que chama primeiro a atenção das pessoas na igreja são os hinos. As pessoas de lá resolvem estudar música porque ficam muito*

comovidas com os hinos... Esta foi minha motivação. Entrei para a igreja com 16 anos e foram os hinos que me motivaram a estudar música. A música é coisa de Deus. Na igreja Deus separou algumas pessoas para louvá-lo. Só algumas pessoas têm dom para fazer música. Talvez quando se é criança se possa despertar esse dom. Mas se as pessoas já têm quinze, dezesseis anos ou trinta, precisa de dom. Muita gente quer tocar música, mas poucos conseguem. Só os que tem dom¹¹⁸.

Duas representações sociais sobre o fazer musical marcam fortemente o discurso de Gina: *música é coisa de Deus; algumas pessoas têm dom para fazer música*. A oposição espiritual: material na cultura ocidental é desencadeadora de um campo de classificações em que estas representações sobre o fazer musical se inserem:

espiritual : material
divino : mundano
música é coisa de Deus : o resto são coisas mundanas
dom para fazer música : a maioria das pessoas não possuem esse *dom*

Esta analogia e as classificações dela decorrentes, enquanto representações sociais, conferem sentido ao discurso de Gina: *música como fazer divino* e a necessidade de *dom para fazer música*.

Esse modelo teórico interpretativo do *Conservatório de Música* como instituição escolar, isto é, como instituição portadora de programa fundado em analogias naturalizantes, pode ser sobreposto ao modelo teórico interpretativo do *Congado* como ritual. E ritual tomado como veiculador de mensagens fundadas na cosmologia do grupo social. Essa sobreposição sustenta-se na idéia de que, afinal, ritual e instituição escolar são instituições sociais no sentido amplo, que tanto Berger

¹¹⁸ entrevista não gravada a pedido da entrevistada.

e Luckmann, quanto Douglas utilizam. Daqui, volto à relação já feita entre categorias do modelo teórico desta pesquisa, acrescentando as relativas à instituição:

significante	significado
representação social	significado
ritual	mensagens
instituição	programa

Interpretar o *Conservatório*, enquanto instituição escolar, interpretada segundo Mary Douglas, implica manter uma visão antropológica sobre este cenário para valorizar os aspectos simbólicos que constituem e mantêm essa ordem social.

Mudança

(14/08/96) Em meu primeiro dia da segunda fase do trabalho de campo naquele cenário, reparei, ao descer do ônibus, que as janelas das salas do andar térreo do *Conservatório* haviam sido todas pintadas de tinta óleo azul-marinho, inclusive os vidros. Pensei comigo: as crianças não vão mais poder ficar espiando do lado de fora as aulas e as atividades que acontecem nessas salas.



O azul-marinho destacava-se no concreto aparente combinado com tijolinho à vista que compõe a fachada do prédio, construído em dois blocos interligados. O bloco A, composto pelo andar térreo e um primeiro andar era mais largo do que o

bloco B, o qual, por sua vez, tinha um andar a mais. O pátio amplo, colorido por jardins, árvores e desenhos pintados no chão com inscrições *do, re, mi, fá, sol, lá, si*.

Na portaria gradeada, reparei outra *mudança*: o *computador* que ajudava a localizar *alunos, professores e salas de aula*, estava embutido em uma grande caixa de metal também pintada com a mesma tinta a óleo azul-marinho. Eu não conhecia a moça atendente da portaria no turno da tarde. Esperei que ela desse informações a um *aluno* - menino de uns 13 anos - do lado de dentro da portaria, informações a respeito de sua aula de musicalização. Ela consultava o computador para informá-lo do dia, horário e sala de aula. Logo depois, atendeu-me. Eu disse ter um horário marcado com a diretora e ela, sem mais perguntas, passou o cartão magnético de visitas pela catraca, de modo que pude entrar. Ia dirigindo-me à sala da diretora, fazendo o caminho já feito antes, quando ouço me chamarem: *Moça, a moça da portaria está te chamando*. Era o menino-aluno que há pouco vira conversar com a moça da portaria. Ela havia me chamado para dizer-me que não dava mais para ir à sala da *diretora* por ali. Eu deveria subir a escada externa que dá para o primeiro andar do bloco A, uma com o nome das notas musicais escritas em cada degrau, começando de 'do'.

Da escada, reparei que a porta da cantina, porta tipo garagem, também havia sido pintada com o tal azul-marinho. Vi, logo em seguida, terem tirado o jardimzinho existente entre os blocos A e B e tudo fora coberto com cimento vermelho. Mais tarde, soube ser aquela modificação *para deixar a área livre para as pessoas conversarem*. Posteriormente, foram construídos no espaço mesas e bancos de alvenaria.

Subindo a escada, observei-a ter sido pintada de cinza e nela não havia mais

escrito em cada degrau o nome das notas musicais (*do, re, mi, fá, sol, lá, si*). Constatei, também, ter de andar quase todo o corredor do primeiro andar do bloco A, atravessar a pequena interligação entre os dois blocos e no B, voltar, para então, chegar à sala da diretora.

No corredor do primeiro andar do bloco A ficavam as inúmeras salas de piano e teclado (cerca de 16), a maioria delas separadas por divisórias de cor bege, daquele modelo com a parte superior de vidro, deixando o corredor bem iluminado com a luz forte do sol do cerrado. Andar naquele corredor é como entrar em um grande aquário de sons, movimentando-se nas mais diversas direções- melodias para o agudo, acordes em fortíssimo, uma canção de Leila Fletcher. Por ali conversavam algumas professoras, entre elas Rita, a *coordenadora pedagógica*, com quem acabei falando antes de chegar à diretoria.

Quando reli o diário de campo desse dia de trabalho, dei-me conta de que as *mudanças* observadas com relação ao espaço e ao visual do *Conservatório* confirmavam a idéia de *mudança*, constantemente referida por diferentes vozes no cenário. A idéia expressa em falas e ações pôde ser observada durante o trabalho de campo em diversas situações. Por sua presença insistente e instigante, tomei-a como tema para descrever, analisar e interpretar o *Conservatório*.

Mudança e analogias naturalizantes

As mudanças sociais no cenário ocidental moderno "orientado para a tecnologia" (Douglas, 1998, p.71) estão, segundo Mary Douglas, atreladas à analogia da "complementaridade da mão esquerda e da mão direita", complementaridade que dá origem a uma "hierarquia política" (*Ibid.*,p.59). Assim, de acordo com a antropóloga britânica,

"um ocidental moderno, orientado pela tecnologia, daria maior peso ao lado direito e um cristão ou muçulmano fundamentalista escolheria o lado esquerdo como ideal, no seguinte conjunto de pares opostos:

passividade	atividade
permanência	mudança
antiguidade	modernidade" (<i>Ibid.</i> , p.71).

Levando em conta a articulação do cenário do *Conservatório* com analogias naturalizantes, vinculadas à cultura ocidental, considero esse significado de *mudança* como o primeiro eixo interpretativo para esta categoria êmica.

O segundo eixo leva em conta a expansão da oposição permanência : mudança, citada por Douglas. Segundo outro antropólogo, Marshall Sahlins, essa oposição [em Douglas permanência : mudança; em Sahlins estabilidade : mudança] "atravessa em profundidade uma série inteira de categorias elementares organizadoras do saber comum [no ocidente]:

o estático vs. o dinâmico;
ser vs. devir;
estado vs. ação;
(...)" (Sahlins, 1990, p.189)

Quer na literatura especializada, quer no cotidiano escolar e acadêmico, algumas representações sociais sobre instituições denominadas 'Conservatório de Música' reproduzem as analogias do lado esquerdo dessas oposições. Imagens dos Conservatórios como instituições estáticas e a expressão 'mentalidade de Conservatório' significando algo imutável, estão referidas pela educadora musical Maura Penna:

"(...) aparentemente os conservatórios não passaram por este processo de reação ao que podemos chamar de 'o academicismo' na área da música (...) O fato é que o ensino

'conservatorial' dificilmente questiona suas práticas e os pressupostos destas (...)" (Penna, 1995, p.14).

A própria autora reconhece que essa representação não é circunscrita ao espaço físico e institucional dessas escolas: "O conservatório (...) está tanto fora quanto dentro de nós, quer em nossas práticas ou em nossa formação (...)" (Penna, 1995, p.19).

Conforme me inseria no cenário do *Conservatório de Música*, com a preocupação primordial de estranhar o já conhecido, as primeiras observações e interações com seus atores sociais fizeram ressaltar a categoria êmica *mudança*, em contraposição à representação desta instituição escolar como estática. Esta contraposição esteve também expressa na fala êmica:

(09/10/96) Estava na sala de Verônica conversando com ela, Rita e outra vice-diretora, Lúcia. Elas estavam planejando detalhes relativos à realização do *Concurso Interno Erudito* e da *FEAM- Feira de Artes Musicais*. Explicavam-me que *quem vem da Universidade talvez não entenda bem o que é o Concurso para o Conservatório*. Foi neste contexto que Verônica disse: *estamos empenhadas em desfazer aquela idéia de conservatório...* Sua fala remetia à representação da instituição como estática.

Considero, assim, a contraposição presente entre representações sociais dos Conservatórios como instituições estáticas e as práticas culturais nessas instituições como o segundo eixo interpretativo da idéia de *mudança*.

O terceiro eixo refere-se à relação entre a idéia de *mudança* e representações sociais sobre fazeres musicais no cenário:

(14/08/96) Como descrevi anteriormente, antes de chegar à sala da diretora, parei para conversar com a *coordenadora pedagógica*. Rita, com cerca de 40 anos,

professora de piano e teclado e coordenadora, falou de algumas mudanças:

estamos formulando um programa da área de sopros e mudando e reformulando o programa do curso de piano. Nós eliminamos as “Suites Francesas” e o “Cravo Bem Temperado” porque os estudantes não dão conta de tocá-los... Estamos também planejando introduzir um curso de piano popular. Sua fala também apontou dificuldades em mudar a mentalidade dos professores, em geral, muito acomodados.

Para chegar à sala da diretora, andei o corredor do bloco B no sentido contrário do que fiz no bloco A. Naquela parte do bloco B, concentrava-se o setor administrativo do *Conservatório*, além de comportar uma sala com um piano de $\frac{1}{4}$ de cauda. Aquela sala servia de auditório e de espaço de exposição de pinturas, pois o *Conservatório* oferecia *curtos livres* de pintura e desenho, além de dança.



Zélia, a *diretora*, era uma senhora nos seus 60 anos de fala calma e gestos carinhosos. Assim que sou anunciada por uma moça, Zélia veio até mim de modo receptivo e juntas nos dirigimos à sua sala. Prontamente, ela pegou o documento

que eu havia solicitado para ler e ali mesmo, foi folheando e comentando sobre seu teor e processo de elaboração. Tratava-se do *PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola*, elaborado em 1995, a pedido da Secretaria de Estado da Educação, à qual o *Conservatório*, como os outros onze da rede estadual de Conservatórios de Minas Gerais, estão vinculados.

Este documento era para ser elaborado por uma comissão formada por professores e a direção. Mas aos poucos, o grupo foi se esvaziando e no final, as pessoas fizeram quase que individualmente suas tarefas, o que não era objetivo inicial (...) Falta interesse dos professores. Mas se os professores não quiseram fazer nada, nós da direção fizemos o que deveria ser feito.

Por várias vezes nessa conversa, Zélia disse haver muito a melhorar e que o *PDE* era um passo, mas que havia dificuldades para implantar *mudanças*. Ela também se mostrava apreensiva sobre as *mudanças* que estavam sendo anunciadas para o *ensino de segundo grau*, em nível estadual e nacional. Durante o ano de 1997 e 1998, essas *mudanças* revelaram estar relacionadas à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à política de educação geral e musical da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, em especial o "*Projeto Música na Escola*"¹¹⁹.

A presença insistente da palavra *mudança* no discurso de Rita e Zélia, e de ações a ela relacionadas, instigaram-me a pensar na relação entre a idéia de *mudança*

¹¹⁹ O "Projeto Música na Escola" foi elaborado por uma equipe de músicos e educadores musicais por solicitação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. O objetivo central do projeto era "implantar o ensino de música nas escolas públicas da rede estadual". Funcionou em 1996, como projeto piloto em Belo Horizonte, sendo expandido para o interior do estado a partir de 1997 com o envolvimento dos Conservatórios Estaduais de Música. O objetivo do Projeto com relação a estas instituições era o de torná-las "centro de referência e irradiação do trabalho" (Moura, 1998, p.103).

e as representações sociais sobre fazeres musicais, as quais conferem sentido às práticas culturais no *Conservatório*. Tais ações compreendem: novas diretrizes para a educação no Brasil; necessidade de constante revisão nos planos gerais do *Conservatório*; *mudanças* na ocupação e aparência dos espaços físicos; criação e *mudança* de programas dos cursos de instrumento; *mudanças* de mentalidade.

Instituição e agenciamento

Segundo Sahlins, "toda mudança prática também é uma reprodução cultural" e "toda reprodução da cultura é uma alteração" (Sahlins,1990, p.180 e 181). Essa dialética reprodução/alteração também é apontada pelo sociólogo Yves Barel:

"talvez o que melhor descreva a reprodução social seja o fato de que esta reprodução é uma unidade dos contrários: unidade de contradições sociais, unidade de mudança e estabilidade, unidade de continuidade e descontinuidade" (Barel, 1974, p. 94)¹²⁰.

De acordo com Berger e Luckmann, foi visto que "um mundo institucional é experimentado como realidade objetiva" (1985, p. 86). Apesar desta percepção, os autores argumentam que "a relação entre o homem, o produtor, e o mundo social, produto dele, é e permanece sendo uma relação dialética, (...) isto é, o homem e seu mundo social atuam reciprocamente um sobre o outro" (Berger e Luckmann, 1985, p.87). Entender o *Conservatório* como instituição escolar e a idéia de *mudança*

¹²⁰ "Given that the process of reproduction involves both the dying off of and emergence of social forms, perhaps what best describes social reproduction is the fact that this reproduction is a unity of change and stability, unity of continuity and discontinuity" (Barel, 1974, p.94).

Segundo Raymond Morrow e Carlos Torres, sociólogo e educador, respectivamente, as idéias de Barel sobre reprodução social representaram uma superação da polarização entre o funcionalismo/teorias de sistemas e teorias do conflitos existentes nas décadas de 1960 e 70. Na década de 80, a concepção de Barel de que a reprodução social comporta "tanto a tradição do materialismo histórico quanto aspectos da teoria funcional sistêmica, é considerada a base mais apropriada para uma teoria geral da sociedade e da mudança social (...)" (Morrow e Torres, 1995, p.43).

interpretada a partir dos três eixos expostos anteriormente, implica entender, por um lado, a dimensão da instituição enquanto realidade objetiva; e por outro, como forma simbólica geradora de sentidos, sob constante ação dos atores sociais, promovendo assim, *mudanças*.

Na seqüência, apresento um recorte do cenário do *Conservatório*, procurando descrever e analisar três dimensões de sua realidade objetiva e o agenciamento instigador de *mudanças*: (1) *matrícula* enquanto contexto de inserção dos atores no cenário; (2) *grade curricular e FEAM - Feira de Artes Musicais* enquanto contextos de socialização no cenário; (3) *evasão* de alunos enquanto contexto de *mudança*.

Matrícula: ingresso dos atores no mundo do Conservatório

(TV Paranaíba- Rede Bandeirantes - 16/12/1998) O tema da reportagem é a 'fila' e o primeiro dia de matrícula no Conservatório, reportagem que foi ao ar em imagem direta às 8:30 da manhã. A primeira cena mostra longa fila, de mulheres na sua maioria, abrigadas sob guarda-chuvas em manhã cinzenta de garoa. Após comentários da repórter sobre as *filas constantes na vida nacional*, alguns depoimentos são colhidos:

- (mulher loura, no seus vinte e poucos anos): *vim pegar a senha. Estou aqui desde as 6:30 da manhã;*
- (mulher negra, cerca de 35 anos): *tô querendo vaga pro meu menino no Conservatório;*
- (rapaz, vinte e poucos anos, fardado com uniforme da polícia militar): *vale a pena ficar na fila se eu conseguir a senha. Quero aprender violão;*
- (menino magro e alto, cerca de 13 anos): *cheguei às cinco da manhã. (Com ar de vitorioso, diz que conseguiu a senha): consegui a senha. Vou fazer musicalização, mas tenho que voltar mais uma vez pra fazer a matrícula¹²¹. (Apesar do ar de vitória que o menino mostrava, ao referir-se à musicalização, seu tom foi de incerteza, talvez sobre o que *musicalização* significava. Mais tarde, na reportagem, a diretora explicou que não havia vaga para instrumentos. Disse que *os candidatos poderiam matricular-se para a parte teórica, a musicalização,**

¹²¹ Reportagem veiculada no programa "Tudo na TV", televisão Paranaíba, Uberlândia.

e ficar na fila de espera por uma vaga no instrumento).

Desde o início do trabalho de campo no *Conservatório*, ouvi, quer da *direção* quer de *professores*, sobre as filas que atravessavam a noite no período de *matrícula*. Essas falas vinham acompanhadas de tom misto de orgulho pela expressiva afluência à escola, e de incompreensão pelo não comparecimento de pessoas às aulas, após enfrentarem o esforço de entrada no *Conservatório*. A *evasão* durante o período em que estive em trabalho de campo também foi foco de preocupação especial na escola e centro de conversas da diretora e professores.

A *matrícula* permitia e oficializava o ingresso dos atores no cenário, mas não implicava que só os matriculados experienciassem o *Conservatório*. Os inúmeros atores da escola e a grande visibilidade da sua produção transbordava para além do seu espaço físico.

Esse ingresso oficializado era marcado por uma dinâmica não impressa nos formulários. Ela se revelava nos discursos e ações vinculados ao que movia os indivíduos a buscarem aquela escola pública de música cujo ingresso não era compulsório como o era nas escolas de ensino fundamental. Por isso, a análise da instituição *matrícula* vai além da sua realidade objetiva.

Verônica era uma das vice-diretoras no período em que realizei o trabalho de campo no *Conservatório*. Formada em piano, seu papel na época, era administrativo¹²². Ela estava envolvida desde a organização da *matrícula*, até os vários eventos que aconteciam durante o ano na escola. Foi Zélia quem me levou a ela para maiores detalhes sobre a estrutura da escola.

¹²² Durante o trabalho de campo - 1995 a 1997 - o *Conservatório* foi dirigido por Zélia, que após se reeleger 1997, aposentou-se *aconselhada por colegas*. Em seu lugar assumiu Verônica.

Sua sala ficava no primeiro andar do bloco A. Quando chegamos, ela estava atendendo uma senhora, mãe de aluno, querendo *refazer a matrícula de seu filho*. Depois de atender à mãe, pudemos conversar, interrompidas algumas vezes por *alunos* desejosos de *remanejamento de horários*. Impressionava-me sempre, quando estava na sala de Verônica, ou apenas passando por ela, vê-la sempre cheia de gente.

A sala era pequena, mas com espaço suficiente para um armário, duas mesas, duas cadeiras para atendimento, uma mesinha com café e água e um computador que Verônica parecia lidar com desenvoltura. No teto um ventilador. Tudo no seu devido lugar. Verônica explicou o processo de *matrícula*, ao mesmo tempo em que me mostrava a ficha para efetuar-la (ver Anexo 3):

(09/02/96) Cada matrícula leva de 10 a 15 minutos para ser feita e ela segue algumas fases. A primeira fase é preparatória. Marcam-se os horários dos professores e faz-se a distribuição das salas. Na segunda fase, soltamos a circular de matrícula e a terceira fase é a matrícula propriamente dita. Esta está dividida por cursos: de 1ª. à 4ª. séries, de 5ª. à 8ª. séries e 2º. Grau.

Esse *Conservatório*, como os outros da rede estadual mineira, é *de ensino paralelo*, isto é, segue a estrutura de séries do ensino regular. Isto quer dizer: sua organização curricular é composta de *Curso Fundamental* (antigas 1ª. à 8ª. séries e atuais 1º. ao 4º ciclos) e *Curso Técnico em Instrumento e em Canto* (correspondente ao antigo segundo grau); todas as atividades desenvolvidas seguem o calendário escolar da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais à qual está vinculado. O *Conservatório* mantém uma terceira possibilidade: os *Cursos Livres* nos quais os *alunos não recebem diploma*. Porém, a nova Lei de Diretrizes e Bases e as reformas na educação promovidas pelo governo estadual (1995-1998) criaram um clima de

suspense sobre esta estrutura, principalmente porque não havia legislação específica para a rede mineira de *Conservatórios*. Tal situação era causa de tensão e dúvida sobre o futuro dos Conservatórios mineiros.

Sobre a inserção dos alunos na estrutura dos *Cursos Fundamental e Médio*, Verônica explicou:

Se o aluno cursa a 1ª. série na escola regular, aqui ele também vai entrar na 1ª. série. Mas se o aluno nunca viu nada de música, ele pode estar na faculdade, mas aqui ele entra na 5ª. Série¹²³.

Essa estrutura de *ensino paralelo* dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais foi elemento de estranhamento para mim. As explicações de Verônica, acrescidas do trabalho de campo, foram familiarizando-me com aquela característica e desvelando suas 'adaptações'. Por exemplo, pude observar que mesmo de 1ª à 4ª séries, as turmas podiam ser compostas de alunos entre 7 e 10 anos em função dos horários disponíveis dos alunos e da escola.

Como apontei anteriormente, a faixa etária dos alunos e alunas do *Conservatório* era ampla, devendo o aluno ter no mínimo 7 anos para ingresso, havendo, porém, alunos até de terceira idade. O quadro sócio-econômico era diversificado. Enquanto alguns alunos manifestavam dificuldades em pagar o ônibus para chegarem à escola, outros eram trazidos de carro. Em estudo realizado pela direção do *Conservatório* em 1995 estas informações aparecem quantificadas:

¹²³ Todo aluno com mais de 11 anos, ingressante no *Conservatório* e que *nunca viu nada de música*, segundo Verônica, é considerado pela instituição como aluno iniciante. E o ponto de início para eles é a 5ª. *Série*. Desse modo, as classes comportam uma população de alunos de idades bem diferenciadas.

alunos	distribuição de alunos		faixa etária		nível socio-econômico			bairros de origem		
	ensino fundamental	ensino médio	até 16 anos	mais de 16 anos	1 a 6 sal.m.	7 a 9 sal.m.	+ de 9 sal.m.	longe	centro	perto
1995	1718	245	54%	46%	38%	28%	34%	66%	21%	13%

(figura 10: Síntese dos dados apresentados no P.D.E, p.12-13).



Nas conversas e entrevistas mantidas com os atores durante o trabalho de campo, identifiquei o lado qualitativo dos dados. A *evasão* está bem retratada na figura 10 com número bem reduzido de alunos no ensino médio, dados repetidos nas escolas de ensino 'regular'. A divisão de faixa etária não parece expressar bem o que pude observar, pois a idade de 16 anos, como parâmetro de referência, deixa de refletir um dado significativo: o grande número de alunos com mais de 30 anos, e mesmo vários na terceira idade. Os dados sócio-econômicos parecem corresponder ao meu levantamento feito em entrevistas e conversas com os alunos. Quanto aos dados relativos aos *bairros de origem*, as qualificações *longe e perto* são vagas. Entretanto, durante as conversas, pude perceber serem várias as origens. As descrições seguintes contextualizam os dados do quadro e trazem também alguns motivos que levaram os alunos a *matricularem-se* na escola:

Daniel, 10 anos, filho único de uma família que veio de mudança de São Paulo. O pai era *pedreiro* e mãe, *empregada doméstica*, na expressão paulista de Daniel, ou *secretária*, na expressão da classe média uberlandense¹²⁴. Daniel estava matriculado no *violão* e no *MC (Musicalização e Criatividade)*.

(09/09/96) *Eu vim aqui pro Conservatório pra aprender música, porque desde quando eu era pequeno, minha mãe ligava o rádio e eu ficava dançando e cantando com ela. A gente morava em São Paulo e aí ela falou: 'aqui eu não vou te pôr em escola de música porque aqui é muito violento'. Nós tava planejando mudar pra cá. Quando chegou aqui ela falou pra mim, quando eu completasse 10 anos ela ia me colocar. Eu queria mesmo era aprender teclado, mas como só tinha na 5ª. série, tô fazendo violão.*¹²⁵

Vânia, 17 anos, veio de Rondonópolis, MT, para estudar no *Conservatório*:

¹²⁴ No cenário do Congado, cenário de classe popular, não ouvi a expressão *secretária* e sim *trabalho de empregada em duas casas*, por exemplo.

¹²⁵ entrevista gravada

(19/09/97) *Eu estudava teclado na minha cidade. Só como eu queria mexer com música e não tem a faculdade de teclado, aí eu escolhi um instrumento mais parecido. Tô estudando piano aqui. Vim com uma amiga pra cá. Fiz nivelamento, fiz prova específica e entrei. Tô no 1º. ano do segundo grau*¹²⁶.

Lívia, nos seus trinta e poucos anos, e a filha Iasmin de 10 anos, vindas de Recife estudavam no *Conservatório* (a família composta pelas duas):

(30/09/97) *Iniciei na música no Coral da Universidade. Eu comecei a cantar lá, mas não sabia nada de teoria musical. Gosto de música, mas nunca tive muita tendência. Não é bem tendência; é não ter facilidade para tirar músicas no instrumento. Tenho dificuldades apesar do amor pela música. Mas tem gente pior. Eu, por exemplo, sou afinada. Aqui no Conservatório faço piano e teclado. Tô aqui mais como terapia. Minha intenção não é formar. Gosto também do ambiente do Conservatório. As pessoas conversam. Não é nada de frequentar a casa, mas já é bom, pois aqui em Uberlândia o pessoal é muito fechado*¹²⁷.

Verônica deu mais detalhes sobre as matrículas:

há prioridades na marcação das aulas: primeiro são marcadas as aulas teóricas. Ela comenta que os alunos têm grande resistência aí. Eles não gostam. No instrumento, a matrícula é feita no mínimo em um e no máximo em dois. Se o aluno quiser mais do que dois, ele deve realizar nova matrícula. No segundo grau, são obrigatórios dois instrumentos, sendo um deles complementar. Neste caso, o aluno é orientado da seguinte forma: se ele faz um instrumento melódico, ele é orientado a fazer outro harmônico. Já para o curso de voz, o instrumento complementar é o piano.

Em 1995, estiveram matriculados no *Conservatório* cerca de 2000 alunos e alunas; 1996, cerca de 2190 e 1997, novamente mais de 2000 e em 1998, cerca de 2.800. Precisar o número exato sempre pareceu-me difícil, pois a rotatividade de

¹²⁶ entrevista gravada

¹²⁷ entrevista não gravada a pedido da entrevistada

alunos era alta: alguns matriculados não apareciam, ou logo desistiam e novas matrículas eram aceitas durante o ano letivo.

(08/02/96) Zélia, diretora: *enquanto houver vagas, os alunos vão se matriculando, mesmo que seja durante o ano. Neste caso só são matriculados para as aulas individuais e com o acordo que não poderão passar de ano, pois haverá problemas de presença. Aqui pensamos em turmas. São 88 turmas de matérias comuns, as teóricas. As aulas de instrumento são cerca de 5000, pois há alunos que fazem mais do que um instrumento. O ideal seria ter 20 alunos por classe, mas há casos de até 30 ou 40 alunos.*

Zélia, que estava na sala de Verônica enquanto conversávamos sobre a estrutura da escola, disse: *uma coisa você precisa saber: a gente não pode negar aluno. Verônica acrescenta: mas não basta gostar de música. A música tem que gostar de você. O Conservatório é uma seleção de aptidões, mas aqui acontecem coisas como as mães deixarem as crianças porque não têm onde deixar*¹²⁸!

A mirada simultânea para a instituição *matrícula*, enquanto realidade objetiva e enquanto textura social, desvela a densidade cultural e social presente no *Conservatório*. Esta mirada apresenta também dinâmicas contraditórias - convergência, resistência, desistência - que foram se revelando no processo de socialização dos alunos nesse cenário, dinâmicas que se articulavam com a idéia de *mudança* da representação do *Conservatório* como instituição estática.

Grade curricular e FEAM: processo de socialização

Segundo Berger e Luckmann, a sociedade, enquanto "realidade ao mesmo tempo objetiva e subjetiva" está sujeita a "um processo dialético composto de três momentos, exteriorização, objetivação e interiorização", os quais acontecem

¹²⁸ Conversa não gravada

simultaneamente. Um indivíduo ao mesmo tempo "exterioriza seu próprio ser no mundo social e interioriza este último como realidade objetiva" (1985, p.173). O processo de socialização corresponde a esse processo de interiorização do mundo social:

"O processo ontogenético pelo qual [a interiorização] se realiza é a socialização, que pode assim ser definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela" (*Ibid.*, p.175).

As instituições escolares, incluindo as escolas de música como os Conservatórios, têm papel fundamental na socialização dos sujeitos nas sociedades ocidentais. Mas, ao ingressar em uma escola de música, a socialização acontece principalmente através do fazer musical, considerado válido no contexto. Dois elementos reguladores do processo de socialização no *Conservatório*, cenário deste estudo, são a *grade curricular* e os vários eventos acontecidos durante o ano, às vezes, de modo tão concentrado que criam um ritmo frenético de atividades. *Alunas* e *alunos* de diferentes classes sociais, sub-grupos culturais, e portanto, de diferentes experiências musicais (biografias musicais) experienciam uma socialização musical, entendida como 'universalização' de representações sobre o fazer musical no contexto. Entretanto, dado o caráter dialético que marca a relação indivíduo/sociedade, conforme Berger e Luckmann (1985), essa socialização mostrou-se permeada de conflitos, contradições e negociações.

Grade Curricular

Uma síntese da *grade curricular* permite ter uma idéia das competências musicais valorizada naquele cenário:

Conteúdo Programático Curso Fundamental - 1ª- 8ª série Grade Curricular 1997	
<i>Criatividade</i>	<i>Rítmica, Sonora, Plástica, Expressiva e Cênica</i>
<i>Instrumento</i>	<i>-Iniciação Instrumental / Instrumentos</i>
<i>Musicalização</i>	<i>- Iniciação à Musicalização -Musicalização I / Musicalização II</i>
<i>Percepção</i>	<i>-Percepção Musical Sonora I -Percepção Musical Sonora II</i>
<i>Apreciação Musical</i>	<i>- Apreciação Musical I - Apreciação Musical II</i>
<i>Atividade a escolher</i>	<i>Criatividade Plástica, Artesanato, Pintura (vidro.tecido),desenho, coral, balé, jazz, prática de conjunto, expressão corporal, iniciação à informática</i>
<i>Carga horária total - 1380</i>	

(Figura 11- Dados extraídos da Grade Curricular-ver anexo 4)

Conteúdo Programático Curso Técnico em Instrumento Grade Curricular 1997		Conteúdo Programático Curso Técnico em Canto Grade Curricular 1997	
Matérias	Conteúdos específicos	Matérias	Conteúdos específicos
<i>Instrumento</i>	<i>- Instrumento - Leitura à primeira vista, transporte e acompanhamento I a VI</i>	<i>Canto</i>	<i>- Canto -Técnica Vocal I,II,III,IV - Dicção I,II,III,IV</i>
<i>Percepção Musical</i>	<i>- Percepção Musical I,II,III,IV,V,VI - Análise Musical</i>	<i>Percepção Musical</i>	<i>- Percepção Musical I,II,III,IV,V,VI - Análise Musical</i>
<i>História da Música e Noções de Estruturação Musical</i>	<i>- História da Música e Apreciação Musical erudita e contemporânea - Noções de estruturação Musical</i>	<i>História da Música e Noções de Estruturação Musical</i>	<i>- História da Música e Apreciação Musical erudita e contemporânea - Noções de estruturação Musical</i>
<i>Canto Coral</i>	<i>- Canto Coral I,II,III,IV -Noções de Regência Coral I e II</i>	<i>Canto Coral</i>	<i>- Canto Coral -Noções de Regência Coral -Expressão Corporal</i>
<i>Instrumento Complementar</i>	<i>Instrumento Complementar</i>	<i>Instrumento Complementar</i>	<i>Instrumento Complementar - piano</i>
<i>Estruturação Musical</i>	<i>I e II</i>	<i>Estruturação Musical</i>	<i>- Noções de estruturação Musical</i>
<i>Música de Câmara</i>	<i>Música de Câmara</i>	-	-
<i>Música Popular e Folclórica</i>	<i>Folclore e Apreciação Musical popular e folclórica</i>	<i>Música Popular e Folclórica</i>	<i>Folclore e Apreciação Musical popular e folclórica</i>
<i>Prática de Orquestra</i>	<i>Prática de Orquestra e Conjuntos</i>		
<i>Estágio Supervisionado e prática de ensino</i>		<i>Estágio Supervisionado e prática de ensino</i>	
<i>Carga Horária total - 1260</i>			

(Figura 12- Dados extraídos da Grade Curricular-ver anexo 4)

Enquanto a *matrícula* era um dos contextos reguladores da entrada naquele mundo, a *grade curricular* era um dos contextos que regulavam o valorizado como competência musical. Mais uma vez aqui, o olhar é simultâneo para o instituído versus o agenciamento.

De acordo com a Nova Sociologia do Currículo, o currículo não é uma área apenas de "procedimentos, técnicas e métodos" e nem é "transcendente e atemporal", mas sim um "terreno de produção e criação simbólica, cultural" (Moreira e Silva, 1994, p.7, 8, 26). O currículo é implicitamente constituído de representações sociais das classes dominantes, que na prática social das situações de ensino e aprendizagem encontram diferentes formas de resistências. Segundo Antônio F. Moreira e Tomaz T. da Silva,

"A educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos" (*Ibid.*, p.26).

Esse caráter regulador do currículo encontra forte resistência na prática cultural marcada pelo agenciamento, tornando-o "um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão" (*Ibid.*, p.28). É nesse embate entre imposições de representações e de dinâmica de resistência a elas, que interpreto os discursos e ações sobre a *grade curricular* do *Conservatório*.

(24/07/95) Em minha primeira conversa com Zélia, então julho de 1995, ela havia mencionado muito animada um encontro dos diretores dos Conservatórios Estaduais de Minas, encontro recém acontecido em Belo Horizonte. O governo

estadual de Eduardo Azeredo, PSDB, estava em seu primeiro ano de mandato e Zélia começou relatando os *problemas que a nova Secretaria da Educação* estava tentando solucionar:

*resgatar a educação no estado, preparar para o século XXI, pesquisar a cultura local, as peculiaridades de cada um. A diretora comentou que diferentemente de outros encontros, este saiu com propostas concretas: os Conservatórios foram divididos em quatro pólos e cada pólo iria trabalhar no estudo da grade curricular. Zélia relacionou este estudo à preocupação da Secretaria de Educação com a qualidade total*¹²⁹.

(07/02/96) No ano seguinte, quando iniciei o trabalho de campo no *Conservatório*, perguntei a Zélia sobre os encontros em Belo Horizonte. Então sua fala foi menos entusiasmada:

*a única reunião que aconteceu tratou de assunto que o Conservatório de Uberlândia já havia resolvido, por isso para nós, a coisa não havia caminhado. O assunto tratado foi grade curricular. Quando os Conservatórios foram criados, houve a sugestão de uma grade curricular.¹³⁰ Porém era sugestão e não imposição. Acontece que muitos Conservatórios limitaram-se a estas sugestões e nós fomos fazendo modificações. Então esta discussão de grade curricular já não tem mais sentido para nós*¹³¹.

¹²⁹ conversa não gravada

¹³⁰ Lília Neves Gonçalves (1993) realizou um estudo detalhado sobre a criação e institucionalização dos Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais. Criados a partir de 1950 pelo então governador Juscelino Kubitschek, Gonçalves destaca alguns aspectos vinculados a esta criação: "a federalização do Conservatório Mineiro de Música [que possibilitou ao estado] ampliar o cenário do ensino de música entre nós (...)" (Kubitschek apud Gonçalves, 1993, p.42) e a ação do então deputado estadual Tancredo Neves por "um estabelecimento responsável pela preservação da cultura artístico-musical da cidade de São João Del Rei", ação que desencadeou "o desejo de outros deputados em 'presentear' suas cidades (...)" (Gonçalves, 1993, p.43, 44). Apesar de Juscelino Kubitschek "apontar a importância da música e do seu ensino (...)" Gonçalves destaca que "o embasamento pedagógico praticamente não foi mencionado e muito menos as concepções em termos do ensino esperado destas escolas" (*Ibid.*, p.47 e 50). O que ficou estabelecido na época foram "os cursos e disciplinas que abrangeriam o ensino de música nessas escolas - Curso de Professores de Música, Curso de Canto e Curso de Instrumentos (piano, violino, violoncelo, viola, clarinete, flauta, piston(sic) e trombone)". Os objetivos foram os de "desenvolver a cultura artístico-musical mineira e formar professores de música, cantores e instrumentistas" (*Ibid.*, p.40).

¹³¹ Conversa não gravada

A forte tendência neoliberal que vinha sendo apontada como marcos das políticas federais e estaduais desde 1995, refletiam-se no *Conservatório*. No campo da educação, esta tendência vinha alertando, entre vários aspectos, para uma crise de qualidade nas instituições escolares e para uma crise *gerencial* vinculada à "evasão, repetência, analfabetismo funcional" (Gentili, 1996, p.17 - itálico no original). Recuperar a

"qualidade de ensino" e alcançar um gerenciamento eficiente dependem, segundo a política neoliberal de "promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas (...); reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural (...) nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de *qualidade total*); reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular (...)" (Gentili, 1996, p.18 - itálico no original).¹³²

Vários projetos de reforma educacional, quer do governo federal quer do governo estadual refletiam essa tendência, a qual por sua vez aparecia nos discursos e ações no *Conservatório*. Tal tendência pode ser vista como uma recriação simbólica da analogia mão esquerda/mão direita proposta por Douglas, em que as representações reservadas ao lado direito são reiteradas e atualizadas nessa política educacional:

[esquerdo] [direito]
passividade atividade
permanência mudança
antiguidade modernidade" (Douglas, 1998, p.71).
[qualidade, eficiência, requalificação]

¹³² Reconheço a complexidade da política neoliberal e de seu papel no contexto contemporâneo. Um estudo apenas da interface Conservatório de Música de Uberlândia e a política educacional neoliberal dos governos federal e estadual (1995-1998) constitui-se em um campo rico para outra pesquisa. No presente estudo, limito-me a tocar nesta temática no sentido de pontuar sua presença como mais um fio na densa teia de significados que constitui o Conservatório.

A idéia de *mudança*, vinculada à *grade curricular*, pode ser interpretada no campo dessa reiteração e atualização da analogia.

Na conversa com Verônica sobre *matrícula*, ela havia mencionado, como citei anteriormente, que os alunos manifestavam resistência com relação às *aulas teóricas*.

Lívia, cujo objetivo de estar no *Conservatório* era *terapêutico*, falou sobre sua relação com as *matérias teóricas*:

(30/09/97) *A aula de teoria é uma aula voltada para o quadro e caderno. Falta mais prática. Do jeito que tá não é muito bom*¹³³.

Durante a entrevista, quando falou como sua filha de 10 anos veio para o *Conservatório*, Lívia mencionou a relação da menina com *teoria*:

Iasmim veio pela convivência. Ela ia comigo ao coral da Universidade, assistia às aulas. Eu a pus na flauta, mas ela não gostou. Teoria ela não gostava, chorava. Falei com Verônica e aí ela deixou Iasmim fazer só instrumento até que se adaptasse melhor. Hoje ela tira a nota máxima em teoria. Ela não gosta de teoria, mas ela vai bem.

Aula voltada para o quadro e caderno, resistência que chegava ao choro. Esses elementos conduzem à problemática da "centralidade notacional" ('notational centrality') (Middleton, 1990, p.104) na cultura musical erudita européia, tema que nesta descrição do que conta como conhecimento musical no mundo do *Conservatório*, já se esboça relevante. Por sua centralidade no cenário, a notação musical mereceu uma seção exclusiva no próximo capítulo.

¹³³ entrevista não gravada

A chamada *aula de teoria* tinha lugar no âmbito da disciplina *Musicalização* (*Iniciação à Musicalização* de 1.^a à 4.^a séries; *Musicalização I* para a 5.^a série e *Musicalização II* para a 6.^a série), assim como na disciplina *Percepção* (*Percepção Musical e Sonora I* para a 7.^a série e *Percepção Musical e Sonora II* para a 8.^a série). No *Curso Técnico*, continuava a disciplina *Percepção Musical* e eram acrescentadas *Análise Musical e Noções de Estruturação Musical* (ver anexo 4).

Apesar da forte resistência dos alunos às disciplinas teóricas, a ênfase de mudança no currículo por parte da coordenação pedagógica, incidia sobre a reformulação dos programas dos instrumentos.

Em conversas com Rita¹³⁴, algumas vezes ela mencionou a dificuldade dos alunos em saber que disciplinas cursariam, qual enfim, sua trajetória no *Conservatório*. Um dia, andando no corredor onde ficavam as várias salas para aulas de piano e teclado e onde também ficava a sala de Rita, a coordenadora, deparei-me com uma enorme cópia da *grade curricular*. Interpretei aquela ação como mais um investimento na socialização dos alunos no mundo da escola: a exposição daquele quadro gigante tinha por finalidade promover familiarização com a estrutura daquele mundo escolar.

FEAM- Feira de Artes Musicais

Paralelamente ao cumprimento da *grade*, com lugar privilegiado nas situações de aulas, eventos tais como, apresentações no próprio *Conservatório* e em espaços da cidade e fora dela, aconteciam durante o ano todo. Em setembro de 1997, chamou-me atenção a série de oito cartazes anunciando um bloco compacto de apresentações e outras atividades realizadas por professores e alunos:

¹³⁴ Rita aposentou-se em 1997, mas até sair a documentação, continuava 18 horas por semana no Conservatório. Zélia aposentou-se no início de 1998.

1.	26/09	20:00	Oficina Cultural: Piano 'Brahms - 100 anos de Romantismo'
2.	01/10	20:00	Conservatório: Piano 'Brahms e música brasileira'
3.	01/10	20:00	Conservatório: Piano e canto
4.	02/10	20:00	Conservatório: Canto
5.	03/10	18:00	Conservatório: Violino
6.	6 a 10/out		Conservatório: semana da criança e Exposição de artesanato
7.	10/10	08:00	Conservatório: Recital de Flauta
8.	26/10	15:00	Instituto "Tereza Valsee" - - Festival Gospel: Be Ve Way (grupo de rock do Conservatório)

(Figura 13 - eventos. Ver anexo 5)

No mês de novembro, estavam programados *O Concurso Erudito Interno* e *a VI Feira de Artes Musicais - FEAM* (anexo 5).

A *FEAM* foi meu primeiro contato com o *Conservatório*, ainda em 1993, antes de começar a pesquisa. Naquele ano, a *Feira* aconteceu no salão de exposição do único 'shopping center' de Uberlândia. Foram montados vários estandes cada qual representando um contexto do *Conservatório*, estandes, que no conjunto impressionaram-me pela quantidade e diversidade. No papel de *jurada*, visitei um a um, mas nem de longe imaginava o que estava além dos alunos e alunas animados em explicar e/ou tocar para os visitantes sua criações.

Já em pesquisa, mais precisamente em 1996, na segunda fase do trabalho de campo, pensei em oferecer-me como colaboradora para a *Feira*, deste modo realizando assim, uma observação participante em um evento do *Conservatório*. Fui até à sala de Verônica, que coordenava junto a Rita e Lúcia os eventos, para colocar-me à disposição para a *FEAM*. Elas, naquele momento, lidando simultaneamente, com a organização da *Feira* e a organização do *Concurso Erudito*, vibraram com minha oferta, a ponto de duas delas, em tom de brincadeira, ajoelharem-se no chão. Puseram-me, imediatamente, em contato com Marieta, *professora de flauta doce* e coordenadora de um dos dois estandes relacionados ao instrumento. Acabei atuando como segunda coordenadora junto a Marieta.

O papel destacado de socialização da *Feira* pode ser apreendido de um texto assinado pela diretora, Zélia, e publicado em caderno *informativo* sobre o evento:

Seja você também um integrante da FEAM

Viver é aprender. No contato com as coisas e as pessoas, nos embates e combates para dar um passo adiante, sempre e sempre, se formos prudentes, adquirimos mais sabedoria de viver.

Nesta nossa Feira de Artes Musicais há muitos retalhos de sabedoria: ensinamentos e experiências que poderão ser muito úteis para nós. Esta Feira funciona como estímulo, para que nossa vida musical seja mais rica e fundamentada nas vivências que vamos experimentar [sic].

Convoco a todos, alunos e professores, para que reúnam seu grupo, escolham seu tema, firmem um pacto de adesão à FEAM.

Juntos nós poderemos construir uma Escola melhor, mais dinâmica, com visão e ação. E a FEAM vai nos proporcionar isso.

Que a FEAM seja proveitosa para todos e que através dela, possamos encontrar integração e sabedoria...

(09/10/96) Ainda naquela tarde, em conversa na sala de Verônica, referiram-se tanto ao *Concurso*, quanto à *FEAM* como atividades de *oficina*. Na hora, relatei o emprego do termo ao modelo de trabalho músico-pedagógico alternativo implantado no Brasil por músicos-professores da Universidade de Brasília nos anos setenta¹³⁵. Seu uso foi sendo representado, posteriormente, nas mais diversas situações - escolas alternativas de música; festivais de música; práticas escolares - como sinônimo de inovação. O modo insistente de Verônica, Lúcia e Rita mencionarem a palavra *oficina* e como o faziam, chegava à minha percepção qual se dissessem: *olha, estamos sempre mudando, sempre procurando renovar. Fazemos*

¹³⁵ Este modelo teve sua origem na Europa do pós-guerra, especificamente no campo da denominada 'música contemporânea'. Crítico radical da educação musical escolar e acadêmica tradicional fundamentada na cultura musical erudita dos séculos XVIII e XIX, o modelo de oficina propunha a experimentação, a criação sonora tendo como modelos as práticas e estética da mesma 'música contemporânea', e "um mecanismo onde a teoria e a prática caminha[vam] juntas num processo dialético (...)" (Terraza, 1978, p.12).

coisas modernas como oficinas! Interpretava a mensagem como forma de elas marcarem uma diferença entre o *Conservatório* e o Departamento de Música da Universidade, do qual era eu a representante. Relacionava isso também ao 'ethos' progressista que identifica a cidade de Uberlândia e, por extensão, o Conservatório na sua busca por 'novas' tendências pedagógicas.

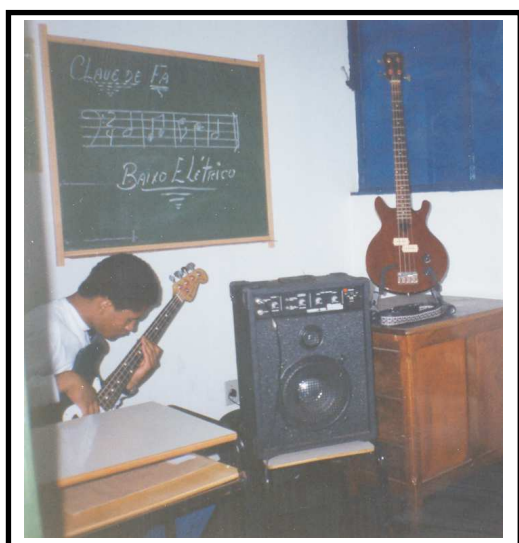
Então, as atividades de cada *estande* deveriam ser do tipo *oficina*. A figura 14 mostra os vários *estandes* e as *áreas* do fazer musical do *Conservatório*, representado por eles, dando uma idéia da diversidade presente nesta escola de música:

<i>sala</i>		<i>16 Folclore</i>	<i>29 Musicalização</i>
<i>01</i>	<i>Recepção</i>	<i>17 História da Música</i>	<i>30 Piano</i>
<i>02</i>	<i>Acordeon's Band</i>	<i>18 Dança</i>	<i>31 Curiosidades instrumentais</i>
<i>03</i>	<i>Acordeom</i>	<i>19 Teclado e órgão</i>	<i>32 Canto coral e Oficina</i>
<i>04</i>	<i>Banda</i>	<i>20 Luthie e oficina</i>	<i>33 Técnica vocal e dicção</i>
<i>05</i>	<i>Metais</i>	<i>21 Prática de Conjunto</i>	<i>34 Seresta</i>
<i>06</i>	<i>Palheta simples</i>	<i>22 Violino</i>	<i>35 Técnicas especiais</i>
<i>07/08</i>	<i>Flauta doce</i>	<i>23 Viola</i>	<i>36 Pintura em tela</i>
<i>09</i>	<i>Fl. transversal e flautim</i>	<i>24 Orquestra</i>	<i>37</i>
<i>10</i>	<i>Violão</i>	<i>25 História do Conservatório</i>	<i>38 Vox Dei (Coral de Música Sacra)</i>
<i>11</i>	<i>Contrabaixo</i>	<i>26 Coordenação</i>	<i>39 Canto</i>
<i>12</i>	<i>Guitarra</i>	<i>27 Primeiros socorros</i>	<i>40 Canto</i>
<i>13</i>	<i>Cavaquinho</i>	<i>28 Percepção</i>	<i>[41] sala de computação musica</i>
<i>14</i>	<i>Percussão</i>		
<i>15</i>	<i>Biblioteca</i>		

(Figura 14 - áreas do *Conservatório*)

Cada um dos estandes era montado por uma equipe que também escolhia um tema: alunos e alunas ofereciam-se espontaneamente e um ou mais professores coordenavam. As discussões de nossa equipe aconteceram parte em casa de Marieta e parte em meu apartamento, possibilitando-me a única oportunidade de conviver com atores daquele cenário nos seus cotidianos. A convivência não foi intensa como

no caso do *Congado*, mas a situação diferenciada propiciou novos ângulos de observação.



O tema escolhido foi um resgate da história da flauta-doce no *Conservatório*. Os seis alunos da equipe, todos adolescentes entre 14 e 18 anos, um deles rapaz, realizaram entrevistas com professores da área, pesquisaram o instrumento no contexto da história da música européia, ensaiaram algumas peças para performance. Passamos quatro semanas envolvidos com nosso estande na *Feira*, além de cada um de nós continuar com as atividades rotineiras. Marieta ministrando suas aulas de *flauta-doce*; as alunas Priscila, Fabiana, Katia e Cláudia com outras atividades discentes no *Conservatório* e fora dele assim como Waldir, que acumulava o papel de aluno do *Conservatório* e da Universidade, onde era calouro; e eu, paralelamente à observação participante no contexto da *FEAM*, mantive observação participante nas aulas de *musicalização*, bem como a atenção sobre o movimento geral do *Conservatório*.

(19/10/96) Fizemos nossa primeira reunião na casa de Marieta, numa quentíssima tarde de sábado. Ao ser atendida pelo interfone, o portão alto abriu-se. No amplo jardim cuidado, um rapaz lavava um carro 'último tipo'. Logo Marieta veio me receber à porta da sala. O frescor da casa trouxe-me alívio. Na entrada, sala de visita em plano pouco elevado estava com suas enormes janelas abertas. Fui, contudo, encaminhada para outra sala, ao lado, de jantar, onde alguns dos alunos já se encontravam sentados ao redor da comprida mesa de madeira. Tomavam suco, que logo me foi oferecido também.

Começamos a conversar sobre a *FEAM*, mas em meio à conversa, assuntos paralelos surgiram e sempre chamavam minha atenção os relatos sobre como aqueles adolescentes relacionavam-se com o fazer musical, no seu cotidiano, e com o fazer musical do *Conservatório*. Um, particularmente, despertou-me curiosidade,

sobre tocar instrumento em casa e ter que ouvir reclamação dos familiares. Kátia disse: *é só eu pegar a flauta que o povo começa a chiar*. Priscila reforçou o comentário da colega. Marieta contou ter voltado a estudar música depois de casada e sua empregada reclamava muito, cada vez que estudava flauta. Já com Cláudia, a coisa era diferente:

Cláudia: lá em casa todo mundo toca. Meu pai toca violão e minhas irmãs, piano.

Marieta: vocês são crentes e a música é muito valorizada na igreja de vocês.

Cláudia: Eles queriam que eu tocasse piano porque lá na Congregação as mulheres só podem tocar instrumento de teclado. Comecei então no piano mas depois passei pra flauta-doce. Eles acham engraçado eu tocar flauta. Estudo flauta no Conservatório e órgão com uma moça lá da igreja. Acho piano bonito, mas gosto de flauta... Aliás, gosto mesmo é de acordeom.

A história de Waldir começava longe:

Faz três anos que eu vim pra Uberlândia. Eu morava em Governador Valadares e desde criança gostava de música. Um colega meu conseguiu uma flauta-doce pra mim e eu tocava de ouvido, era auto-didata. Aprendi sozinho, mas tudo errado. Quando vim pra cá, soube do Conservatório e mesmo antes de eu conseguir emprego, fiz minha matrícula lá.

Essas trocas entre os participantes da FEAM, o envolvimento em trabalho conjunto, enfim, tais eventos são lugares de sociabilidade e de socialização de vivências musicais.

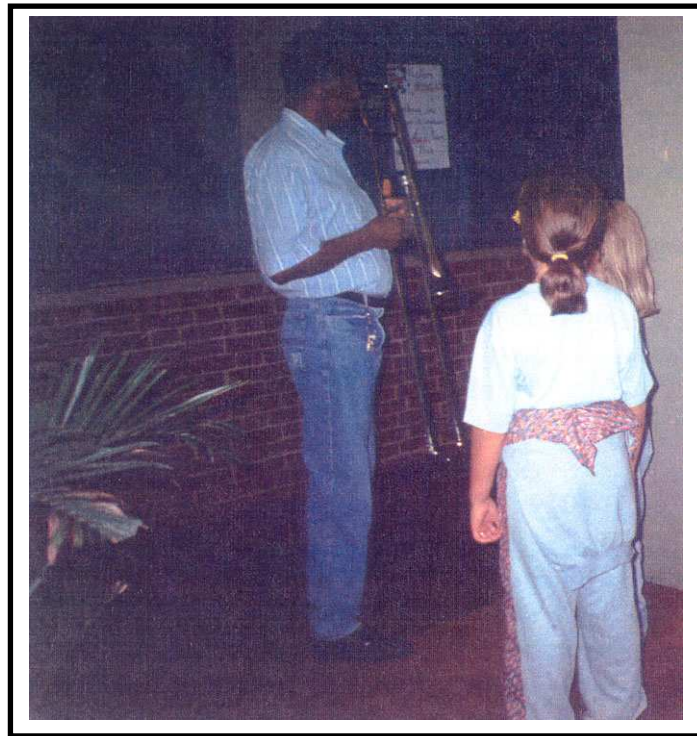
Naquela reunião e nas seguintes, fomos elaborando o estande. Os alunos escolheram um repertório que poderiam tocar. Um para crianças - *cantigas folclóricas* - como, *Escravos de Jó, Atirei o pau no gato e a Canoa Virou*, e um para adultos: *A Pantera Cor-de-Rosa, Tico-Tico no Fubá, Brasileirinho e Can-Can*.

Selecionaram fitas de vídeo sobre performances feitas no *Conservatório* com *flauta-doce* e *fitas cassetes* com histórias infantis, tendo a flauta presente, como "O flautista mágico". Combinamos, finalmente, uma vestimenta que identificasse nosso estande.

Naquele ano de 1996, a *Feira* aconteceu no próprio prédio do *Conservatório* e a direção objetivava, com isso, *trazer as pessoas para dentro do Conservatório*. Ela aconteceu em duas noites, e nós passamos todo primeiro dia da estréia envolvidos com a montagem de nosso estande multi-mídia: vídeo, cassete, execução ao vivo, cartazes expondo aspectos históricos da *flauta-doce* no *Conservatório*. Zélia e Verônica mostravam-se animadas com todo o movimento.

Aos poucos, durante o dia, o *Conservatório* ia se transformando. No vão entre os blocos A e B várias faixas anunciando os estandes cruzavam o espaço. As várias salinhas decoravam suas entradas com bolas de gás coloridas, e o vai-e-vem dos grupos, cada qual com seus 'uniformes', carregando e descarregando, era intenso.

À noite o evento foi aberto com uma apresentação da *Banda do Conservatório* e o caráter de *feira* se instaurou (CD faixas 17, 18, 19). Simultaneidade, os acontecimentos: o conjunto de sopros tocava; duas meninas olhavam curiosas para o trombone carregado pelo professor; uma aluna violinista ouvia "O flautista mágico"; no estande de computação musical, mostravam-se as possibilidades desse 'instrumento'; e o grupo de flauta-doce reclamava do som alto do grupo de rock, contudo, ao final, entregaram-se à 'curtir o som'. *Alunos*, professores, diretoras, pais de alunos, amigos, todos vivendo o mundo do *Conservatório*, situação contrastante, de certo modo, com o cotidiano de cada um, se visto na fragmentação das salas de aulas, nos inúmeros grupo e subgrupos. Por outro lado, a *Feira* expressava de modo compacto a densidade deste cenário.



Evasão e mudança

O ingresso no *Conservatório* era marcado por tensão entre as mais variadas expectativas dos alunos a respeito de estudar música e uma das finalidades do Conservatório, segundo entendimento da direção: a *formação de profissionais na área de música* (P.D.E., 1995, p.28). O alcance desse objetivo era mediado pela *grade curricular* e outras atividades, como a *FEAM, Concurso Interno Erudito, apresentações* que concorriam para a socialização dos alunos. Entretanto, era preciso enfrentar um obstáculo *crucial*, conforme estava expresso no P.D.E: a *evasão* (Ibid., p.17). Preocupava a direção e os professores a desistência dos alunos constante, durante o período de minha estada no trabalho de campo. *Diminuir a evasão escolar* aparecia no P.D.E. como meta prioritária. Para tal, elaboraram planos de ação:

- maior esclarecimento aos pais e alunos dos objetivos da Escola;
- maior informação com relação à grade curricular;
- igualdade de informações com relação ao funcionamento geral da Escola;
- levar ao conhecimento dos alunos seus direitos e deveres dentro da Escola.

Para atingir tais metas, usaremos as seguintes estratégias:

.Redação do manual do aluno e do professor (...);
.Reuniões periódicas com pais e alunos para maior entrosamento Família X Escola;
.cursos extracurriculares que proporcionem o enriquecimento cultural dos alunos e da comunidade;
.cursos de aperfeiçoamento de pessoal para professores e funcionários (P.D.E., 1995, p.27).

A *evasão* não é temática exclusiva do Conservatório. Ela tem sido motivo de questionamentos, estudos e reflexões no âmbito geral dos processos de escolarização (Patto, 1996). Os estudos de educação já apontaram as condições sócio-culturais dos alunos e de suas famílias como motivos de *evasão* (*Ibid.*, p.94). Estudos posteriores e fundamentados em outra epistemologia defendem estar a *evasão* relacionada com o modelo educacional que é, afinal, modelo de exclusão (*Ibid.*, p.118-119). Neste modelo, ou os alunos adaptam-se, ou são excluídos.

No caso do *Conservatório*, a manutenção de um modelo educacional de exclusão - a *grade curricular* aponta o privilégio de uma possibilidade de fazer musical - e a busca de ações que amenizavam a *evasão* aconteciam lado a lado. O modelo de exclusão podia ser observado presente ainda nas reflexões sobre *evasão*, citadas acima. É possível identificar nelas um esforço para esclarecerem aos alunos e suas famílias o que era o *Conservatório* e com isso, socializá-los para o modelo educacional seguido pela escola. Outros motivos da *evasão* eram creditados à

inadequação do ensino à realidade do aluno e a *problemas* com os professores, como:

a - Falta de planejamento
b - falta de interesse pelo aluno
c - desatualização com a matéria
d - Falta de conhecimento de métodos pedagógicos
e - Falta de cobrança por parte da coordenação e supervisão
(P.D.E., 1995, p.23)

Esse movimento reflexivo por parte da *direção* e *professores* do *Conservatório*, expresso no *P.D.E.*, e os investimentos no sentido de implementar ações a ele relativas, identificadas durante o trabalho de campo, levaram-me a relacionar a categoria êmica *evasão* com a categoria êmica *mudança*. Mais precisamente, com a demanda de *mudanças* decorrentes da contraposição de diversas representações sobre fazer musical, nas situações de ensino e aprendizagem.

Esta relação também foi feita por alguns atores do *Conservatório*. Ainda na primeira fase do trabalho de campo, durante minha primeira conversa com Rita, *coordenadora pedagógica*, ela estabeleceu o vínculo entre *evasão* e o confronto de representações sobre o fazer musical:

(29/02/96) Passei todo o dia no *Conservatório*. Por volta das 16:00, dirigi-me à sala de Rita, no primeiro andar do bloco A, bem na parte onde ficavam as salas de piano e teclado. Ela discutia com a *coordenadora* da área de *Percepção Musical de 5^a à 8^a séries*, a possibilidade do trabalho simultâneo com *tonalidades maiores e suas relativas menores*, pois argumentavam que *no instrumento o aluno tocava ambas as tonalidades*. Logo a *coordenadora* da área saiu e Rita convidou-me a sentar. Comecei falando sobre o projeto, diretamente sobre seu foco: as diferentes

concepções de música presentes em situações de ensino e aprendizagem (o termo concepção evitava grandes explicações teóricas sobre 'representação social').

Imediatamente Rita expressou sintonia com o foco e o problema da *evasão*:

Rita: *a evasão é grande e estamos tentando entender o porquê. Acho que sua pesquisa pode ajudar.*

O ingresso no mundo do *Conservatório* instituído pela *matrícula* e seguido de um processo de socialização, dirigido, ou para *profissionalização*, ou para a *evasão* compõem um movimento linear, marcado de início, por etapas consecutivas (estrutura curricular de séries). Estas deveriam levar ao alcance da meta que parece fazer sentido para pequena parte dos atores no cenário.

No processo de socialização, implícito no currículo (*grade curricular*), busca-se, como observam Moreira e Silva, a transmissão de "uma cultura produzida em outro local, por outros agentes (...)" (1994, p.26). A estrutura seriada do currículo e a idéia do *dever* expresso no *P.D.E.- objetivando sempre uma visão de futuro* - conduzem ao que o sociólogo Hennion observou em seu estudo de Conservatórios franceses: "a construção da música pelo ensino" (1988, p.223).

A identificação das práticas desse cenário com as analogias naturalizantes do lado direito na oposição esquerda : direita, isto é,

[esquerdo]	[direito]
"passividade	atividade
permanência	mudança
antiguidade	modernidade" (Douglas, 1998, p.71).
	[qualidade, eficiência,
	requalificação]

guardam um sentido de avanço contínuo e linear, no qual a própria idéia de *mudança* se encontra. O fazer musical local está articulado com esta complexa estrutura e será foco de atenção no próximo capítulo.

Capítulo 6 - *Não tinha experiência com música, só com música popular: fazer musical no Conservatório*

No capítulo anterior, privilegiei o olhar sobre alguns dos contextos que apontam para a densidade e dinâmica sócio-cultural do cenário do *Conservatório*. Neste capítulo, vou concentrar a atenção em aspectos de seu fazer musical, que articulados com aqueles contextos e outros exteriores àquela escola, quer espacialmente, quer temporalmente, marcam e particularizam o cenário.

Sigo aqui, a mesma linha interpretativa sobre o fazer musical, utilizada no capítulo referente a essa temática no cenário do *Congado*. A interface entre o musical e o sócio-cultural estudada na Etnomusicologia é a base de interpretação. A idéia do fazer musical como ação social, segundo John Blacking, ou como "criação de vida social", segundo Anthony Seeger, é mantida. Mais uma vez, a ênfase da análise está no processo e não no produto musical. A discussão realizada no capítulo 5 sobre o familiar e o estranho no *Conservatório*, deve ser estendida também à descrição do fazer musical no cenário. Apesar de maior familiaridade com este mundo musical, do que com o mundo musical do *Congado*, busco aqui um olhar de estranhamento, ao considerá-lo igualmente produção musical local, baseada na idéia da recriação dos produtos culturais. A atenção está, assim, voltada, para os atores do *Conservatório* que recriam concepções e práticas musicais comuns a muitos cenários das sociedades urbanas contemporâneas, tornando seu fazer musical particularizado.

Minha compreensão desse cenário musical foi acontecendo durante as diferentes situações vividas e observadas durante o trabalho de campo: os discursos sobre *música* e as ações musicais dos diferentes atores nos seus diversos papéis e

identidades sociais (alunos, professores, diretoras, idade, gênero, classe social, etnia), discursos e ações manifestados desde o ensino e a aprendizagem, praticados em situações de sala de aula ou fora dela, até *ensaios, apresentações* e outros eventos como o *Concurso Interno Erudito* e a *Feira de Artes Musicais*.

Já tive oportunidade de mencionar que minha inserção e interação nos cenários do *Congado e do Conservatório* foram diferenciadas. Embora considere ter-me aproximado mais de um estudo etnográfico no *Congado*, por ter participado do cotidiano de seus atores dentro e fora do período ritual, no *Conservatório* considero a questão metodológica ter ficado limitada ao uso de técnicas etnográficas. Isso pelo fato de ter participado, basicamente, apenas de situações do cotidiano da escola. Além de todos esses componentes que avalio relevantes na interpretação do fazer musical no cenário do *Conservatório*, a sua historicidade também foi ponto de atenção e de articulação no intento.

O fazer musical praticado no *Conservatório de Música* guarda vínculos estreitos com a cultura musical erudita europeia¹³⁶, tanto pela origem dessa modalidade de instituição de ensino no século XVIII na Europa¹³⁷, quanto pela representação de superioridade daquela cultura musical sobre outras de acordo com o

¹³⁶ A denominação para essa cultura musical varia consideravelmente, o que por si só merece consideração. Optei por referir-me a ela como cultura musical erudita europeia porque o outro termo utilizado em língua portuguesa - música clássica - cria ambigüidade entre um conjunto mais amplo de estilos com o estilo especificamente clássico europeu do século XVIII. Mesmo em língua inglesa, a dificuldade de denominação faz-se presente expressa em várias terminologias: Western art music culture, Western classical music, art music, canonic music, cultivated music, serious music.

¹³⁷ Embora o modelo francês de Conservatórios, modelo que se espalhou pela Europa e Américas durante o século XIX, date do final do século XVIII, a origem dos conservatórios pode ser localizada no século XV na Itália. O que se entendia por conservatórios naquela época diferia da idéia de escolas de música completamente vinculadas aos serviços da igreja como nas "escolas medievais de corais de igreja" (medieval church choir schools). Nestes primeiros conservatórios, embora uma ligação com o cerimonial da igreja ainda estivesse presente, havia uma preocupação em formar músicos profissionais de modo geral. Com o declínio dos conservatórios venezianos e napolitanos no final do século XVIII, após uma influência considerável na Europa, começa o domínio do modelo francês de conservatório, inaugurado em 1795 com o "Conservatoire National de Musique et de Déclamation" e consolidado pelo Conservatório de Paris (1811) (Arnold, 1980, p.19 -21).

eurocentrismo. Mas o *Conservatório de Música* em cena, neste estudo, está vinculado também a uma historicidade relacionada ao processo colonialista - a instalação de Conservatórios de Música no Brasil, a partir do século passado - e, de modo mais específico, ao processo de criação da rede de Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais, a partir de 1950. Durante os anos 70, a *música popular* começou a ser admitida no *Conservatório* de Uberlândia, sendo que no decorrer do trabalho de campo desta pesquisa - 1995 a 1997 - essa modalidade pareceu ganhar espaço cada vez maior. Nesses anos, também acentuaram-se as políticas neoliberais para a educação, tanto em nível federal, quanto estadual, cujos discursos e ações estavam presentes no *Conservatório* em foco, revelando a articulação dos terrenos culturais com sua contemporaneidade.

Tendo como pressupostos a relevância da historicidade das instituições (Berger e Luckmann, 1985) e a dialética agenciamento e estrutura sócio-cultural, objetivo neste capítulo descrever o fazer musical nesse cenário articulado com a presença constante da idéia de *mudança* no âmbito dos três eixos delimitados no capítulo anterior. Os eixos (1) *mudança* como classificação ocidental, isto é, segundo Douglas (1998, p.71), a idéia de *mudança* como contraposição à passividade e permanência e como alinhada à atividade e modernidade; (2) a contraposição *mudança* e representação do *Conservatório* como instituição estática continuarão como referência de análise e interpretação, mas o foco principal será (3) a articulação entre a idéia de *mudança* e as representações sociais sobre o fazer musical dos diversos atores. Mais uma vez, essa reconstituição é feita a partir do material etnográfico: o observado e vivido nos diversos planos (temporais/espaciais) contextuais que estão em permanente

articulação e os discursos sobre o fazer musical e ações musicais que delimitam esse cenário.

No capítulo anterior, algumas descrições já sinalizaram para aspectos do fazer musical no *Conservatório*, a começar por algumas representações: Gina, fiel da Congregação Cristã do Brasil, mãe de alunos e ela mesma, aluna, representava a *música* como divina; muitos dos interessados em matricularem-se no *Conservatório* procuravam a instituição para aprender a tocar instrumento: o soldado queria aprender violão, Daniel, teclado; Lívia queria momentos de prazer e de convivência social. Para Verônica, quem ingressava no *Conservatório* *nunca vira nada de música*, expressão que no decorrer do trabalho de campo, pôde ser interpretada como não ter passado por formação musical escolarizada e/ou *não saber ler música*. Essa representação de música como notação cultivada nas *aulas de teoria musical* e estendida às *aulas de instrumento*, criava conflitos como a resistência de Iasmim. Ainda na fala de Verônica, música parecia ser uma entidade independente, autônoma, pois segundo ela, *não basta gostar de música. A música tem que gostar de você*. Essas e outras representações sociais sobre o fazer musical mostram-se em confronto no *Conservatório*, criando dinâmicas sociais de resistências, conflitos, consensos e negociações. De acordo com o modelo teórico, relativo às representações sociais, considero o confronto das representações sociais sobre fazer musical como constituidoras do fazer musical no Conservatório.

A presença concomitante das denominadas *música popular* e *música erudita*, também já foram citadas anteriormente, por exemplo, quando Rita mencionou a criação de um *curso de piano popular* e a reformulação do *curso de piano erudito*. Entretanto, durante o trabalho de campo essa presença simultânea

parecia estar em processo de elaboração. Por um lado, a tradicional presença da *música erudita* nessas instituições de ensino, tradição muito incorporada nas representações sobre o fazer musical de grande parte de seus atores, principalmente professores e adultos de classe média, entrava em conflito com a inserção da *música popular*, conflito manifesto em discursos e ações como será descrito adiante. Essa inserção da *música popular* articula-se aos discursos e ações relativas aos três eixos interpretativos sobre a idéia de *mudança*.

A historicidade do *Conservatório* ligada à cultura musical erudita européia, mais especificamente, à "cultura musical ocidental acadêmica", conforme precisa Bruno Nettl (1983, p.65)¹³⁸, a presença crescente da *música popular* e as tensões, contradições e elaborações resultantes da interface entre esses dois mundos musicais constituem temas a partir dos quais busco reconstituir o fazer musical neste cenário.

Lawrence Grossberg (conforme citado no capítulo 2) conceitua contextos, interpretando-os através de articulação que os torna mutantes, noção bastante adequada para interpretar o fazer musical no *Conservatório*. As considerações de Grossberg são valiosas no que concerne às articulações entre *música popular* e *música erudita* nesse cenário, e a articulação desse fazer musical com outros contextos do *Conservatório*. Se parte da literatura musicológica dos anos 70 e 80 tratava *música popular* e *música erudita* como mundos musicais antagônicos (Shepherd et al., 1977), nos anos noventa, esse tratamento começou a ser questionado. Também fundamentada na noção de articulação de Lawrence Grossberg, a etnomusicóloga Jocelyne Guilbault defende:

¹³⁸ "Western academic musical culture" (Nettl, 1983, p.65).

"o que é necessário (...) é um novo foco que ao invés de tentar identificar e documentar culturas já formadas e estabilizadas, examine os *processos* pelos quais as culturas são constituídas e continuamente reformuladas e realinhadas. Estes novos focos deverão ser aqueles que têm sido chamados de *pontos de articulação e rearticulação*" (Guilbault, 1997, p.34- itálico no original)¹³⁹.

No discurso verbal, parte dos atores do *Conservatório* - corpo docente, direção, alunos adultos e adolescentes - insistia em separar os mundos da *música popular* e da *música erudita*. Desse modo, vou descrever mantendo essa distinção, mas ao analisar, procurarei destacar a articulação entre os dois mundos nas ações dos mesmos atores. Tal perspectiva interpretativa auxilia a reconstituir tensões, contradições e elaborações entre *música popular* e *música erudita* no *Conservatório*. O que motivou a inserção da *música popular* nesse cenário dominado pela cultura da *música erudita* europeia? Quais os pontos de tensão entre uma cultura musical e outra, presentes nas falas e práticas musicais dos atores?

Eu não tinha experiência com música, só com música popular

O bloco B do prédio do *Conservatório*, mais estreito e pouco mais comprido do que o bloco A, era quase todo dividido em pequenas salas, comportando no máximo, quatro ou cinco pessoas cada. Nesses espaços, tinham lugar as *aulas de instrumento*, dadas na sua maioria individualmente - um *professor/a* e um *aluno/a*. Uma minoria de *professores* trabalhava com duplas ou trios de estudantes.

No andar térreo desse bloco havia pelo menos uma dúzia das pequenas salas onde aconteciam *aulas de acordeom, flauta-doce e transversa, violão, guitarra e*

¹³⁹ "What is needed, I believe, is a new focus, one that shifts away from trying to identify and document already formed and stabilized cultures towards examining the *processes* by which these are constituted and continually reformulating and realigning themselves. This new focus should be one what have been called *points of articulation and rearticulation*" (Guilbault, 1997, p.34)

baixo. No 1º andar ficava cerca de uma dezena dessas salinhas e, no 2º andar, umas tantas mais. Nesses andares aconteciam *aulas*, entre outros *instrumentos*, de *clarinete*, *saxofone*, *trombone*, *trompete*, *cavaquinho*. O movimento naqueles espaços e em toda a escola, acontecia dia e noite sem parar, uma vez que o *Conservatório* funcionava em três turnos, a partir das 6:50 da manhã até às 22:30. As noites de segunda-feira eram sonorizadas pela *banda*, *ensaiando* no *auditório*, e as noites de terça, pelo som da *orquestra*, além da sonorização cotidiana resultante dos vários instrumentos sendo tocados e estudados.

Algumas vezes, parei no pátio que ficava entre os blocos A e B para ouvir o "som do *Conservatório*": um espaço sonoro colorido por diferentes timbres e texturas, variadas intensidades, 'polirritmias' e 'politonalidades' que vinham de todas as direções. Vinham do alto do bloco B, cujos sons dos instrumentos de sopro como *trompetes*, *clarinetes* e *saxofones* chegavam ao andar térreo. Ali competiam com o som dos *violinos*, das crianças cantando na sala de *musicalização*, ou com a 'dance music' tocando no aparelho de som da aula de balé no auditório. Ouviam-se ainda, *acordeons* entremeados pelos sons das *flautas-doces*.

Zélia citou em uma conversa que o problema maior do *Conservatório* continuavam sendo as *condições acústicas*. Para ela, aquilo não tinha solução, apesar de estarem tentando resolvê-lo, como, por exemplo, colocar *revestimento acústico na sala de bateria*. Essa necessidade local de conter o som contrasta com a necessidade de expandi-lo no cenário do Congado.

As *aulas individuais* e as várias pequenas *salas de aula* convergem para a necessidade de contenção e para o culto à individualidade, característica da organização capitalista na cultura ocidental, reproduzida na cultura *musical erudita* e

na de cultura da *música popular*. Já no *Congado*, o coletivo desempenha papel de destaque. Esse contraste entre os dois cenários estende-se para suas práticas musicais, incluindo as situações e processos de ensino e aprendizagem de música. Mas os sons no *Conservatório* insistiam em atravessar as câmaras individualizadas, ganhando os espaços coletivos.

Estava naquele pátio comumente repleto de sons, quando Júlio, um *professor de violão de 5ª. à 8ª. séries*, pôde atender ao meu pedido para uma entrevista sobre a *música popular* no *Conservatório*, realizada neste mesmo dia, durante o intervalo da tarde.

(03/09/97) Júlio convidou-me a entrar na sua salinha. Acabara de dar aula a um aluno adolescente de cerca de 14 anos. Entrei, enquanto o rapaz guardava seu material - *violão e uma apostila*. Sobre a mesa tipo carteira, atrás da qual o professor estava sentado com seu *violão*, havia *três fitas cassetes*. À sua frente, do outro lado da mesinha, estava o *aluno* sentado na sua cadeira. Ao alcance do *professor*, havia pequena estante para guardar objetos e atrás dele, pequena lousa. No momento de saída do *aluno*, pude ouvi-lo comentando com o *professor* sobre um solo de rock que cantarolou ali mesmo, enquanto saía. Chamou-me atenção o *aluno* terminando a aula bem animado.

Júlio, nos seus quarenta e poucos anos, convidou-me a sentar. Fui direto ao assunto, dizendo-lhe sobre minha pesquisa: expectativa dos alunos sobre fazer música¹⁴⁰, mas estava também querendo saber mais sobre a trajetória da *música popular* no *Conservatório*.

¹⁴⁰ Os atores dos dois cenários de pesquisa sabiam que minha presença entre eles devia-se a uma pesquisa que eu estava realizando. No *Conservatório*, sempre que me apresentava a alguém, dizia estar fazendo a pesquisa. Entretanto, a explicitação a que ela se referia variava: *saber das*

Júlio começou a falar sem comentar nada a respeito da pesquisa. Foi direto ao segundo tópico: trajetória da *música popular*. Durante os cerca de quinze minutos de conversa, não o senti envolvido com aquela situação. Falava rápido e raramente olhava para mim. Falava olhando para o lado ou para o chão¹⁴¹.

Fui o primeiro professor de violão popular, isto em 1973. Até então o trabalho aqui era só clássico. Eu tocava num grupo de samba e a gente tocava nos diretórios das faculdades de medicina e de engenharia da Universidade. Não tinha outro lugar pra tocar. Então, entrei no Conservatório para substituir uma professora que pegou licença por estar grávida. Nessa época, eu não tinha experiência com música, só tinha experiência com música popular.

Esta última frase chamou muito minha atenção, ao redigir o diário de campo em casa. Relacionei-a com colocações de Júlio e com discursos e ações em diferentes contextos contemporâneos sobre a relação escrita musical, desenvolvida no âmbito da cultura musical erudita européia, e o que é valorizado como competência musical, no meio escolar e acadêmico musical. Este tema também era recorrente no *Conservatório*, como algumas cenas já mostraram. Tendo tais referências como base, procurei reconstituir algumas representações presentes na fala de Júlio.

Na relação entre escrita musical e competência musical, uma interpretação possível da colocação de Júlio vincula-se à questão do domínio, ou não, da escrita musical da cultura erudita européia e uma representação de música como sendo esta escrita. O emprego da palavra *música* no caso, pode ser interpretado como remetendo a duas representações: na primeira ocorrência - *eu não tinha experiência*

expectativas dos alunos sobre aprender música, saber por que as pessoas vêm estudar música no Conservatório. Naqueles momentos procurava modos diferentes de expressar ao menos parte do que eu estava estudando e fazendo ali.

¹⁴¹ entrevista não gravada

com música - ele parecia querer dizer que não dominava a notação musical; neste caso, a palavra *música* significando notação musical; na segunda ocorrência - *só* [tinha experiência] *com música popular*- passava a mensagem de que, pelo fato de não dominar a leitura e escrita musical, não sabia música. Também é possível inferir ter-se referido ele a duas maneiras diferenciadas de conhecer música: um conhecimento relativo à cultura da *música erudita* e outro, relativo à cultura da *música popular*.

Parece-me relevante observar, afinal, que em outras situações da prática musical e de discurso sobre música no *Conservatório*, articulações entre *música popular* e *música erudita* e *leitura musical*, como competência musical valorizada emicamente, puderam ser observadas. Essas situações de ações musicais e de discursos sobre música estão articuladas por um campo de representações sobre o fazer musical, o qual, por sua vez, está articulado com "estruturas mais amplas de pensamento e ação" (Geertz,1998, p.19), descritas no capítulo anterior e sintetizadas nos três eixos interpretativos sobre a idéia de *mudança*.



Música popular na contramão da evasão

Júlio, segundo ele próprio, considerado no *Conservatório* um *músico de acompanhamento*, comentou durante a entrevista que trabalhava com *música de hoje*. Mostrou-me as *fitas cassetes*, ressaltando ser uma de *pagode* e outra de *temas de novela*.

(03/09/97) *Eu tenho que seguir um programa- (mostrou-me uma apostila de 5ª. à 8ª. séries que me pareceu uma coletânea de peças para violão solo, seguindo uma ordem de "complexidade" crescente)- mas não fico só nisso, pois os alunos logo desistiriam. Cumpro as lições da apostila que são necessárias, mas logo entro com musiquinhas. Sou um professor que tem pouca evasão de alunos.*

A existência de um *programa* pré-determinado em *apostila* e a resistência dos alunos em cumpri-lo apontam, por um lado, para um fazer musical escolarizado e, por outro, para uma experiência musical não escolarizada. Outro ponto para análise é a cultura letrada da escola (*apostila*) e a cultura oral, que marca a prática da *música popular* fora dos limites escolares. Também chama atenção na fala de Júlio a relação *música popular-evasão*.

O tratamento do conhecimento musical no *Conservatório* não diferia do tratamento tradicional de qualquer conhecimento no cenário escolar. A fragmentação expressa nas inúmeras disciplinas e a vivência estilizada do conhecimento, por exemplo, seqüenciando-o do considerado mais simples ao mais complexo eram presentes. As *apostilas* traziam implícitas o que deveria ser considerado conhecimento musical neste cenário, mas o professor mediava entre este conhecimento a ser adquirido e os conhecimentos que os alunos já possuíam de suas vivências não escolares. Desta forma, evitava *evasão*.

A relação *música popular-evasão* também foi tema abordado pela *professora* Luzia, quando a entrevistei sobre a presença da *música popular no Conservatório*. Foi Rita quem me levou a ela, comentando antes que Luiza estava coordenando a montagem do *curso de piano popular*.

Luzia, pouco mais de 30 anos, foi aluna do Departamento de Música da Universidade local e *dava aulas no Conservatório* há uns 20 anos. Estes, ela esclareceu, não foram corridos, pois além de parar quando teve os filhos, não era *professora efetiva*, mas *sim contratada*.

(12/08/97) *Diferente de Rita que se dedicou ao Conservatório, sempre dei aulas particulares de música. Aqui no Conservatório trabalho com o 2º. Grau, dando aulas de piano e na disciplina "Acompanhamento, transposição e leitura à primeira vista". Foi nesta disciplina que comecei a introduzir música popular. A gente vê que os alunos têm uma sede muito grande de música popular. Somente uns poucos não gostam de tocar popular.*

Em outra parte da entrevista¹⁴²...

Por exemplo, a questão da evasão. A evasão não é só dos alunos iniciantes e médios - quem está no final do curso não desiste, pois já investiu cerca de 10 anos no estudo da música. A evasão é também do piano para o teclado. Por que tanta gente procura teclado e piano não? Os professores de piano começaram a desanimar e passaram a dar teclado. O teclado é mais para a música popular; é mais imediatista. Atende imediatamente às expectativas dos alunos.

O *professor e músico popular* Dado era quem estava encarregado da *disciplina prática de conjunto* e foi ele outra pessoa quem entrevistei para entender o lugar e papel da *música popular no Conservatório*¹⁴³. Mais uma vez ela aparecia vinculada à *contramão da evasão*:

¹⁴² entrevista não gravada

¹⁴³ entrevista não gravada

(02/09/97) Conversamos na sua sala, no térreo do bloco B. Tentei quebrar um possível incômodo pelo fato de ser eu do Departamento de Música da Universidade, ou de ele interpretar minha intenção de saber sobre a *música popular* no *Conservatório* com o objetivo de criticar sua prática. Por isso, comecei dizendo rapidamente sobre o que estava pesquisando - a expectativa sobre fazer música e aprender música dos alunos, antes de entrar no *Conservatório*. Falei também que tinha uma 'hipótese' com relação à *música popular*: a sua introdução em instituições que tradicionalmente só ensinavam *música erudita*, deu-se por pressão dos alunos. Dado, nos seus 40 anos, dava 36 horas de aula no *Conservatório* por semana, tinha uma escola de música e tocava *pra ganhar uns trocados*.

Eu posso fazer uma síntese rápida da música popular no Conservatório. A introdução se deu em 1980 com minha entrada aqui, ensinando guitarra e cavaquinho. Antes da introdução da música popular, o Conservatório tinha somente uns 600 alunos. Hoje ele está com 3.000 [sic]. Vinha gente de ônibus ter aulas aqui. Gente de Araguari, Ituiutaba (...). Eu leciono guitarra, meu instrumento principal, violão, baixo, cavaquinho e prática de conjunto. Aliás, a prática de conjunto está provocando uma revolução no Conservatório. Ela começou há 4 meses e porque os alunos de piano não dão conta de tocar música popular, vamos introduzir a disciplina piano popular.

As falas de Júlio, Luiza e Dado revelam que a introdução da *música popular* no *Conservatório* é colocada na contramão para estancar a *evasão*, o que implica *mudanças* no cenário aparecerem vinculadas a representações sobre o fazer musical, nesse caso, um alargamento do que se considerava fazer musical apropriado à uma instituição escolar. Tradicionalmente, instituições tais quais os Conservatórios de Músicas mantiveram-se como espaço prioritariamente voltado para o ensino da música erudita européia. Eram também reprodutoras de representações acadêmico-

musicais atreladas àquela música, como: "concepção de 'música 'absoluta', existente por si só, independente da vida social mundana" (Kingsbury, 1988, p.6); presença imprescindível de "talento" para produzi-la (*Ibid.*, p.59) e "superioridade" justificada por sua "complexidade estrutural e sofisticação" (Nettl, 1995, p.40). Mas a *música popular*, presente através da *prática de conjunto* promoveu, segundo Dado, *uma revolução no Conservatório*. De acordo com a fala do professor, essa *revolução* relaciona *música popular* a um aumento significativo de alunos e também com reformulações curriculares. A inserção da *música popular* no *Conservatório* problematiza também a representação dessas escolas como instituições estáticas.



Ocasão favorável de perceber a citada revolução acontecia nas apresentações coletivas. A produção diária, diversa e dispersa da escola (cada professor na sua sala dava horas seguidas de aulas, num entra e sai de alunos, cursando várias disciplinas) condensava-se em eventos como, "*Convivendo com o Conservatório*". Realizado anualmente, seu objetivo principal era mostrar a produção dos alunos, sendo aquela

mais outra oportunidade para questionar a representação do *Conservatório* como instituição imutável.

Música popular e mudança

Minha 'hipótese' de ter sido a introdução oficial da *música popular* no *Conservatório* resultado, mesmo que parcial de pressão de *alunas e alunos* manifestada, por exemplo, nos tipos de *evasão* citados, parece encontrar respaldo nos relatos de Júlio, Luiza e Dado. Essa pressão e interferência em uma estrutura social aponta para a articulação entre estrutura social e agenciamento; a pressão por *mudanças* no *Conservatório* foi percebida por seus *professores* como vinda também de fora da escola.

Na entrevista com Luiza, perguntei depois de sua fala espontânea, quais seriam, na opinião dela, os pontos fundamentais que teriam levado a *música popular* a ir tomando espaço no *Conservatório*. Luiza citou dois pontos: *evasão de alunos e a resposta do público a apresentações do Conservatório*.

A manifestação dos alunos é indireta. Já o público, este é o nosso termômetro. Por exemplo, teve uma apresentação onde se tocou erudito e popular. Depois de tocarem chorinho, terminaram a apresentação com uma sonata de Haydn. O público já estava cansado e tocar uma sonata naquele momento foi um erro. O pessoal começou a conversar.

Em 1996, assisti ao *XI Convivendo com o Conservatório* em duas noites consecutivas, cada uma com um programa e diferentes participantes, misturando *música popular* e *música erudita*. As duas apresentações aconteceram no Teatro Grande Otelo, um dos dois teatros municipais da cidade e estavam marcadas para ter início às 20:00 (CD faixa 20).

(31 de outubro) Cheguei pouco mais de 19:30 e já não consegui mais lugar na platéia que comportava até 374 pessoas. Fiquei em pé filmando e fotografando, ao mesmo tempo atenta ao público e ao palco. O público era bem diversificado: famílias inteiras, grupos de jovens e sempre muito movimento de idas e vindas. Estas apresentações eram cuidadas como pequenas produções com cenário, luzes e efeitos cênicos.

Enormes faixas de tule decoravam o fundo do palco e eram coloridas por diferentes luzes. O número de abertura, por conta da classe de balé que dançou "Mercado Persa" de A. Ketelbey, combinou a temática da música com fumaça de gelo seco. Logo após, Zélia falou ao público com sua calma habitual:

(...) a educação, a música e a cultura formam e determinam a vida de cada um de nós. A platéia hoje tem, então, a oportunidade de avaliar o nosso trabalho e o aplauso de vocês é o estímulo para esses nossos alunos, para continuarmos nesta caminhada que é árdua, mas repleta de poesia.

Do lado esquerdo do palco havia um *piano eletrônico* do próprio Conservatório, ao fundo, sobre um estrado, uma *bateria*. Os alunos-músicos revezaram-se na mostra de um repertório bem *eclético*, para usar o termo de Luiza:

<ul style="list-style-type: none">- <i>Scott Joplin, Beethoven e Strauss</i> arranjados para conjunto de flautas-doce;- <i>Pout porrit de folclore brasileiro, Chorinho, Mendelssohn e Haydn</i> tocados em piano elétrico solo;- <i>Bill Evans</i> - piano elétrico e bateria;- <i>Gershwin e Tom Jobim</i> - piano elétrico e sax;- <i>Vivaldi, Beatles em duo e trio de teclados</i>;- <i>Daniela Mercury e Skank</i> pelo grupo de rock <i>Be Ve Way</i>

(Figura 14 - parte do repertório apresentado no XI *Convivendo com o Conservatório*)

As luzes coloriam diferentemente cada apresentação, buscando um jogo entre o sonoro e o visual. "Summer time" de Gershwin foi tocada por duas adolescentes,

uma ao piano elétrico e outra ao sax. As luzes avermelharam o palco e a música tocada lentamente reproduzia certo clima sensual, comum em performances dessa canção. As moças, nas suas roupas cuidadosamente arranjadas, deixavam-se seguramente levar pelo som que criavam, mas sem se desviarem muito da partitura que tinham à frente. A platéia envolveu-se no clima até a próxima apresentação que necessitaria de outro tipo de envolvimento. A "Primavera" de Vivaldi tocada em três teclados pela professora e duas alunas, também adolescentes, trouxe ao palco sob luz também avermelhada uma versão pop da conhecida música do compositor (CD faixa 21). O movimento da *Sonata* de Haydn, ao piano, aconteceu com o palco totalmente escuro, exceto pelo foco de luz sobre a pianista e a acompanhante que lhe virava as páginas da partitura (CD faixa 22). Logo após essa performance, o grupo de rock *Be Ve Way* encerrou a noite com Daniela Mercury e Skank: uma *bateria*, uma *guitarra*, um *baixo*, tocados por rapazes, um *teclado* e um *vocal* realizados, respectivamente, pela professora coordenadora do grupo e a pela mesma adolescente que tocara "Summer time".

(19/10/97) No *Convivendo com o Conservatório* de 1997 acontecido no outro teatro municipal, Rondon Pacheco, um pouco menor que o primeiro, estava na platéia sentada ao lado de duas *professoras do Conservatório*, quando uma delas, *Mariana*, professora de piano, comparou a resposta do público da noite, um domingo, com o da noite anterior:

Ontem tocou um grupo de rock, todas alunas do professor Dado. O público aplaudiu intensivamente. É, o Conservatório precisa mudar, precisa trabalhar com música popular.

Em outra situação Mariana manifestou outra posição com relação à *música popular*. O grupo *Be Ve Way* estava ensaiando no auditório do *Conservatório* ao lado da sala onde Mariana dava as aulas de piano. Eu estava ali perto, quando a professora saiu da sala, dizendo estar indo com a aluna tentar outro local para a aula, pois ali não conseguia ouvir o que a menina tocava. Perguntei à Mariana que ensaio era aquele e com uma expressão de irritação e desprezo, ela disse não saber. Foi outra professora quem esclareceu mais tarde tratar-se do *Be Ve Way*, grupo que, segundo ela, ensaiava na sexta-feira e não deixava ninguém dar aulas direito. Reparei naquele dia as várias, salas do térreo do bloco B que normalmente ficavam com as portas abertas, possivelmente devido, ao calor, estavam todas fechadas.

Ao lado do movimento para a presença 'oficial' da *música popular no Conservatório*, havia focos de tensão perceptíveis tanto nos discursos, quanto nas práticas dos atores.

Naquela mesma noite de apresentação do *Convivendo com o Conservatório* em 1997, um número pareceu incomodar a platéia, em especial uma das *professoras* ao lado da qual eu estava sentada. Foi realizada a música "O tchan" por uma turma de meninas adolescentes da aula de dança, que reproduziram a coreografia de forte apelo sensual feita pela banda "É o tchan"¹⁴⁴.

As reflexões do sociólogo Simon Frith sobre o papel das "práticas discursivas" que criam e sustentam representações sobre música fornecem parâmetros interpretativos para as cenas que acabo de descrever. Para Frith, "argumentos sobre música, [por exemplo, sobre o que é boa música] são menos sobre as qualidades da música em si e mais sobre como situá-la (...), [pois], somente

¹⁴⁴ "O Tchan": conjunto baiano de música popular; "É o tchan" seu primeiro sucesso.

podemos escutar música como tendo valor (...) quando sabemos o que ouvir e como ouvir" (Frith, 1990, p.96)¹⁴⁵. Ele continua: "nossa recepção da música, nossas expectativas sobre ela não são inerentes à música em si", mas aos discursos construídos sobre ela. Simon Frith sustenta sua tese nos conceitos de 'art worlds' e de 'capital cultural' propostos respectivamente por Howard Becker e por Pierre Bourdieu:

"Becker sugere que para se compreender objetos de arte e a resposta das pessoas a eles, temos que compreender os processos institucionais e discursivos ('the art world') nos quais eles são construídos como objetos de arte, como obras cujos tipos particulares de resposta estética torna-se socialmente apropriada. Pierre Bourdieu usa o conceito de capital cultural para relacionar valores culturais a variáveis sociais (idade, classe, gênero, etnia, etc) (...) As razões porque diferentes pessoas estão engajadas com diferentes 'art worlds' relaciona-se à quantidade (e tipo) de capital cultural que elas possuem" (*Ibid.*, p.97)¹⁴⁶.

Articulando "os processos institucionais e discursivos" com "o capital cultural", Frith analisa o que ele considera serem os três tipos de prática discursiva" sobre as quais a música é avaliada: (1) o mundo da música burguesa- mundo da música erudita européia - "(ou a cultura dominante, segundo Bourdieu)"; (2) "o mundo da música folclórica (grosseiramente próximo do que Bourdieu quer dizer por cultura popular)"; (3) "o mundo da música comercial" (música popular). O que considero interessante na análise de Frith é que ela aponta para a necessidade de

¹⁴⁵ " Arguments about music are less about the qualities of the music itself than about how to place it (...) After all, we can only hear music as having value, (...) when we know what to listen to and how to listen for it" (Frith, 1990, p.96).

¹⁴⁶ "Howard Becker suggests that to understand art objects and people's response to them we have to understand institutional and discursive processes (the art world) in which they are constructed as art objects, as works to which a particularly sort of aesthetic response becomes socially appropriate. (...) Pierre Bourdieu uses the concept of cultural capital to relate cultural values to social structural variables (age, class, gender, ethnicity, etc.), (...). The reason why different people are engaged with different art worlds relates to the amount (and type) of cultural capital they possess" (Frith, 1990, p.97).

uma visão que estabeleça relações entre estes mundos musicais. Eles não existem autonomamente, mas sim relacionam-se:

"os discursos musicais burguês, folclórico e comercial não existem autonomamente; eles se desenvolveram relacionando-se - por oposição - um ao outro; cada um representa uma resposta a um problema do fazer musical na sociedade capitalista(...). Em termos de pesquisa, isto significa que devemos parar de tratar os mundos da música erudita, folclórica e popular como se eles fossem objetos distintos de estudo, mas examiná-los comparativamente, traçando suas soluções contrastantes aos mesmos problemas. Como a música é ensinada e aprendida nos diferentes mundos? Como a habilidade é definida? (...) Como os diferentes mundos vêem as inovações? [Para Frith], esta sociologia comparativa pode revelar muito menos distinções entre estes mundos do que seus valores discursivos apontam (Frith, 1990, p.101)¹⁴⁷.

Essas considerações parecem-me apropriadas para adensar uma interpretação das representações sociais sobre o fazer musical no cenário do *Conservatório* e do *Congado*. A presença das práticas discursivas que separam música erudita, popular e folclórica e que tiveram sua origem no cenário acadêmico, estão fortemente presentes no *Conservatório*. Seus professores referiam-se claramente à *música popular* e à *música erudita*; alunos demonstraram ter na *música popular* um referencial de fazer musical, embora o gosto pela *música erudita* estivesse presente em muitos casos, como a entrevista com Maristela mostra.

(09/02/96) Maristela, 17 anos, estudava no *Conservatório* desde os onze e se encontrava em fase de conclusão do *curso técnico* em canto. Em seus planos,

¹⁴⁷ "(...) bourgeois/folk/commercial music discourses do not exist autonomously either; their terms developed in relationship - in opposition - to each other; each represents a response to the shared problems of music making in a capitalist society; (...) In research terms this means that we should cease to treat the classical, folk and pop music worlds as if they were distinct objects of study but, rather, examine them comparatively, tracing their contrasting solutions to the same problems. How is music learnt and taught in the different worlds? How is skill defined? (...) How different worlds regard innovation? My own feeling is that such comparative sociology would reveal far less clear distinctions between these worlds that their discursive values imply (Frith, 1990, p.101).

estava prestar vestibular para o curso de música na Universidade local. Solicitei-lhe uma entrevista no pátio do *Conservatório*, enquanto ela aguardava o início de sua aula:

Maristela: *Se der tudo certo ou no final deste ano, né ou no meio do ano que vem vou prestar vestibular. No caso vou prestar para Técnico em Canto por que piano eu tô no nível 4, 5. Até chegar no nível 8 demora...*

Eu: Você decidiu fazer a faculdade de música por quê?

Ela: *É a única coisa que me interessa. É a única coisa, por que questão tipo Odonto, advogado, essas coisas não mexe com a minha cabeça. A música já me deixa mais animadinha.*

No decorrer da entrevista a conversa foi tornando-se fluente. Maristela falava com vontade e espontaneidade. O semblante sério que precedeu nosso diálogo havia sumido. Sua voz era cheia de energia e vontade de dizer as coisas.

Eu: Você curte mais que tipo de música?

Ela: *Gosto muito de música clássica, erudita, eu gosto muito. Geralmente eu tô lá na biblioteca, ouvindo. Quando dá um tempinho eu tô lá. Gosto também de música mais calma, nada muito rápido. Bateria, essas coisas me dão desespero. Nada de percussão. Gosto de coisa mais tranqüila (ela ralenta a fala, musicando-a tal qual seu tipo predileto de música).*

Por outro lado, as ações musicais no cenário acabam articulando esses mundos musicais, separados na fala: o encontro deles no *Convivendo*, no dia-a-dia da escola, quando, a prática de um incide sobre a prática do outro, nas reações contraditárias entre discurso e prática.

Prosseguindo na reconstituição de representações sobre o fazer musical presentes no *Conservatório*, na próxima seção, concentro a descrição nas ações e discursos relativos à *música erudita*.

Música erudita: reprodução e mudança

Representações sociais construídas e mantidas pela cultura musical erudita europeia foram dominantes nos cenários escolares de ensino e aprendizagem de música da sociedade ocidental até muito recentemente. Elas são, reconhecidamente, produtos da ordem social burguesa e capitalista desta sociedade. Como refere Janet Wolf, as classificações de 'alta cultura' e 'cultura popular' são histórica e socialmente localizadas no advento da sociedade de classes, e na hegemonia burguesa: "Nos últimos anos do século XIX, a divisão entre alta cultura e cultura popular com a qual estamos familiarizados foi estabelecida, divisão firmemente fundamentada na divisão de classes" (Wolf, 1987, p.5).

Uma discussão sobre o domínio desse mundo musical no campo da educação musical começou a ser mais sistematicamente empreendida a partir dos anos 70 (Small, 1977; Shepherd et. all., 1977). Para Shepherd e Vulliamy, "os processos de ensino escolar da música não apenas contribuem para a legitimação de uma ideologia musical dominante, mas também de pressupostos ideológicos que sustentam as sociedades capitalistas" (1983, p.3)¹⁴⁸.

A reprodução de determinadas representações sobre música, criadas no âmbito da "cultura musical ocidental acadêmica", conforme Bruno Nettl, exerce sua forte influência, por ter-se legitimado no meio acadêmico. Disto decorre que, mesmo quem se formou musicalmente fora desta cultura musical acadêmica, toma algumas das representações desta última como legítimas. Júlio, um músico popular,

¹⁴⁸ "The processes of school music teaching not only contribute to the legitimation of a dominant musical ideology, but also to much more pervasive ideological assumptions underpinning capitalist societies" (Shepherd e Vulliamy, 1983, p.3).

reflete em sua fala a representação de *saber música* como dominar a notação musical, competência imprescindível na cultura da *música erudita*.

Estas colocações começam a dar maior concretude ao que venho denominando "desvelamento de representações sociais sobre o fazer musical, em cenários de ensino e aprendizagem de música". Os alunos ingressam no *Conservatório* portadores de um conjunto diversificado de representações sobre o fazer musical de acordo com sua origem social - classes populares, classes médias e grupo cultural - idade, gênero, etnia e as músicas que produzem e/ou consomem; o *Conservatório*, como instituição escolar, é constituído, por seu lado, de outro conjunto de representações sobre música. O confronto dessas representações no cenário origina uma dinâmica social de conflitos, consensos, negociações e resistências. Ele será foco de discussão no próximo capítulo. No momento, a atenção continua na reconstituição de representações sobre o fazer musical expressas através de discursos e ações vinculados à cultura musical erudita européia. Com esse objetivo, descrevo a realização do *Concurso Erudito Interno* como contexto condensador de muitas dessas representações.

Concurso Erudito Interno

Em novembro de 1996, teve lugar mais uma versão do *Concurso Erudito Interno*, evento anual que vinha ocorrendo desde 1994. Como sucedia todos os anos, professores do Departamento de Música da Universidade eram convidados para participarem como membros da *comissão julgadora*. Naquele ano, fui convidada também para a *banca* do *concurso de piano*, convite indicando uma vez mais, as diferentes identidades com as quais tive de lidar durante o trabalho de campo. Na situação de membro da *comissão julgadora*, mantive-me atenta à percepção dos

atores a meu respeito, isto é, eu, professora da Universidade; ao mesmo tempo, lidar com meu papel de pesquisadora e de *jurada*. Procurei, entretanto, manter-me em atitude de trabalho de campo, ou seja, encarei na tarefa oportunidade de realizar uma observação participante. Contudo, minha inserção no contexto do *Concurso* teve início antes do recebimento do convite.

Conforme já assinalado, o trabalho de campo no Conservatório foi transcorrendo por diferentes modos e situações de inserção: várias formas de interação com seus atores - entrevistas, conversas, escuta de depoimentos, observações de diferentes aspectos daquele universo cultural, quais situações de *sala de aula*, de *ensaios*, de *apresentações* e outros eventos. Uma ação constante era, simplesmente, andar por alguns minutos pela escola e observar a movimentação e o "som do *Conservatório*". Em uma dessas andanças, vi afixado entre os blocos A e B, perto da *instrumentoteca* um cartaz comunicando aos interessados as inscrições para o *Concurso* e seu regulamento com os seguintes *objetivos*:

<p><i>a) apoiar e incentivar seus alunos que dedicam-se ao estudo da música erudita [sic]; b) proporcionar aos concorrentes oportunidade de desenvolver o gosto pela cultura musical.</i></p>

(09/10/96) Foi o dia em que havia me oferecido para trabalhar na *FEAM*. Cheguei ao Conservatório às 15:00. Havia uma pequena exposição de livros infantis e enciclopédias no pátio da frente. Dei uma volta pelo andar térreo e subi, para tentar contatar novamente a direção e a coordenação do Conservatório, pois nas últimas semanas, estivera envolvida como observadora participante das aulas de *musicalização*. Reunidas na sala de Verônica, conversamos eu, ela, Rita e Lúcia sobre a *FEAM* e o *Concurso*.

Quando cheguei, elas estavam justamente conversando sobre os *critérios de avaliação da comissão julgadora do Concurso*. Durante nossa interação, mais uma vez, fizeram questão de dizer estarem *conscientes dos problemas do Conservatório*. Eu relacionava esta ênfase a uma possível imagem que faziam da pesquisa, algo como se na pesquisa, eu fosse relatar aspectos negativos e positivos da escola. Nesta 'atmosfera', frisaram que *o Concurso e a FEAM deveriam ser vistos dentro do contexto do Conservatório*, pois quem vinha de fora, da Universidade, como entendi, teria dificuldades de compreender as coisas por lá. Passei mais de uma hora conversando com elas naquela tarde, e a disposição de falarem sobre a escola de modo sempre animado, apaixonado até, tornou aquele momento bastante rico etnograficamente.

À certa altura, trancaram a porta para podermos conversar sem sermos interrompidas. Ficamos por alguns segundos em silêncio, e pensei que estariam esperando que eu começasse. Comecei com questões - como, quando seria o *concurso*, e se poderia assistir. Aí, começaram a falar e falar. Uma interrompia a outra e de certa forma, senti pensarem de modos diferentes sobre o evento¹⁴⁹. Lúcia disse:

o concurso é interno e ainda tímido. Há três anos que ele é feito e ele tem servido para preparar os alunos para enfrentarem outros concursos fora, saberem como é. É para já terem um treino.

Rita destacou que o objetivo do *Concurso* era *incentivar a música erudita*. *Não vai ter nada de música popular, nem arranjo*. Verônica pareceu-me querer

¹⁴⁹ conversa não gravada.

relativizar um pouco a fala das colegas ao dizer que o *Concurso deveria ser pensado como uma oficina*.

Daquela cena, destaco a idéia do *Concurso como oficina*. Lembro já ter feito algumas considerações sobre um possível sentido para o uso da idéia de *oficina* no contexto do *Conservatório* (capítulo 5, p. 269). Aqui, esta idéia está sendo recriada sobreposta à prática do *Concurso*, com elementos dos mais criticados pelo modelo inaugurador de *oficina*. Quero destacar com esse comentário não o desvio do modelo inicial de oficina, mas a dinâmica cultural, que recria, através do agenciamento, novos significados para práticas consagradas institucionalmente. Assim, se por um lado, a prática do *Concurso Interno Erudito* é sustentada por reproduções de representações sociais sobre o fazer musical erudito europeu, por outro, a idéia de *mudança*, permeando outros contextos do *Conservatório*, faz-se presente nessa prática, tal e qual a articulação *Concurso / oficina* sinaliza. A idéia de *mudança* instaurada no *Concurso* traz embutida a dualidade permanência / mudança, citada no primeiro eixo interpretativo daquela categoria êmica.

O *Concurso de Música* é uma instituição da cultura musical erudita européia, bastante valorizada como meio de criar e legitimar distinções entre competidores dentro de um mesmo campo. Ele é marcado como território de passagem e como tal pode ser analisado como um momento ritualístico que comporta aspectos da sua cultura musical. Outros elementos contribuem para a mesma interpretação: um concentrado investimento de energia de seus participantes durante certo período de tempo - a preparação nas *aulas individuais* - e o período em que a concentração de energia encontra seu apogeu - apresentação diante de uma *comissão julgadora*.

O objetivo de *desenvolver o gosto pela cultura musical*, conforme apareceu no cartaz de divulgação do *Concurso Erudito Interno*, induz a pensar ser *música erudita* o topo a ser atingido. Portanto, a herança eurocêntrica está representada aí. O outro objetivo, o de *preparar os alunos para outros concursos*, permitiria pensar em ritual de iniciação à prática de culto ao individualismo, tão caro à sociedade ocidental e às suas tradições musicais.

As práticas vinculadas à *música erudita* no *Conservatório* podem ser interpretadas como reprodução social, mas o material etnográfico aponta para o que Barel, citado no capítulo anterior, considera a respeito: a reprodução como "unidade dos contrários: unidade de contradições sociais, unidade de mudança e estabilidade, unidade de continuidade e descontinuidade" (Barel, 1974, p.94).

Continuando com a descrição do *Concurso Interno Erudito*, o cartaz comunicando-os, informava:

<p><i>Os candidatos serão submetidos a duas provas: uma eliminatória e outra final.</i></p> <p><i>I - Primeira fase - Prova Eliminatória: 2 (duas) peças, sendo 01 (uma) de confronto;</i></p> <p><i>II- Segunda fase - Prova final: 01(uma) peça de livre escolha, executada de cor.</i></p>

As *áreas* do Conservatório participantes diretas do evento nos anos de 1996 e 1997, foram *piano, flauta-doce, violino, violão e canto*, áreas concentradoras de parte expressiva dos alunos do *Conservatório*.

(07/11/96 - *Concurso de piano*) O *Concurso* aconteceu à tarde, no *auditório* do próprio *Conservatório*, no andar térreo do bloco A. No palco, estava apenas um piano preto com um quarto de cauda, localizado à direita. Uma cortina verde musgo, fechada até certo ponto, criava moldura para a cena que transcorreria,

por pelo menos duas horas, cujos atores seriam os candidatos e candidatas - crianças, adolescentes e adultos - os quais com suas individualidades matizavam o repertório em comum, *a música de confronto*.

Logo à frente do palco, do lado esquerdo ficamos, a *comissão julgadora*, sentadas atrás de mesinhas tipo carteiras, dividindo nossa atenção entre os candidatos, as partituras de seu repertório e anotações guia para a avaliação. Eu, no meu papel privilegiado de observadora participante, lidando com os diferentes papéis representados aos olhos de diferentes atores e com minha resistência pessoal àquele tipo de evento. Foi necessário esforçar-me para buscar o olhar de estranhamento e concentrar-me, não em minhas representações, mas na maneira daquele grupo de pessoas representar aquela situação.

O auditório estava lotado nos seus quase 150 lugares: os próprios candidatos, seus familiares e amigos, os professores. A porta permaneceu aberta devido ao forte calor e os ventiladores, ligados. Na fala de abertura, Zélia, a diretora, disse na sua voz suave e calma e gestos maternais:

(...) Estamos muito felizes com o número de participantes. Do ano passado para este ano tivemos uma triplicação do número de candidatos. Teremos perdedores e ganhadores, mas o importante é competir, é participar. É assim que a gente começa. Eu sei que vocês se empenharam bastante. Então parabéns pra vocês, parabéns aos professores e espero assim que este momento seja um trampolim... Que seja um incentivo pra melhorar mais ainda (...)

Os objetivos do *Concurso* expressos pela equipe quer através do cartaz, quer na conversa de que participei, reproduzem a representação acadêmica da divisão das *música popular e música erudita*. A *música de confronto* e o sentido de competição reforçam a representação de individualidade ligada a esse fazer musical;

como *preparar os alunos para enfrentarem outros concursos*, o *Concurso como trampolim* expressam a idéia do *devoir* que sustenta também o mundo da cultura musical erudita. Antoine Hennion em seu estudo sobre a aprendizagem musical em Conservatórios franceses constata que há um conjunto de intermediários entre os alunos e a música: aulas de solfejo, professores, concursos. Essas mediações acabam desempenhando um papel de conduzir à música que está por vir depois desses mediadores (Hennion, 1988, p.228), após muitos anos de estudo.

Foi anunciada a primeira candidata. Entra Alice, oito anos, com seu vestido de festa, *candidata de piano* na modalidade - *1ª. à 4ª. séries*. Parecendo estar perdida naquela situação, dirigia-se ao palco, quando Zélia pediu licença para mais umas palavras. Em tom de aviso e ensinamento disse à platéia: *gente, em concurso não há aplauso. Pedimos também o máximo de silêncio.*

Alice tocou concentrada (CD faixa 23). Tocou *de cor* e ao final da performance expressou desejo de ouvir aplausos que não puderam acontecer. Ela formou com mais quatro crianças o grupo de candidatos, *iniciantes no instrumento*.

Naquela tarde, foram quarenta e dois *candidatos* de piano de diferentes *séries* do curso fundamental e médio, meninos e meninas a partir dos 8 anos e jovens que demonstraram diferentes sensações: nervosismo, tranqüilidade, corpos tensos, semblante concentrado. Um a um iam sendo chamados ao palco de modo formal. Alguns nomes eram repetidos, mas ninguém comparecia.

O próximo grupo de candidatos era de alunos de 5ª. à 8ª. séries, com idades variando de 11 a 19 anos. O repertório continuava sendo pedagógico e o que parecia vincular o concurso à *música erudita* era, não exatamente um repertório *erudito*, mas um repertório que preparava tecnicamente e sintaticamente para a execução da

música erudita. Entre as peças de confronto, naquele bloco, apareceram alguns "jazz", levando à questão se no discurso êmico há separação entre *música popular* e *música erudita* - Rita enfatizara que não haveria *nada de música popular, nem arranjo* - na prática, estas *músicas* estão articuladas de alguma maneira (CD faixa 24). Em tal sentido, se considerarmos a colocação de Marshall Sahlins de que "toda reprodução da cultura é uma alteração" (1990, p.181), ocorreria no *Conservatório* não apenas uma reprodução da cultura *da música erudita ou da música popular*, mas a recriação local dessas *músicas*.

Naquele dia de *Concurso* foi feita a primeira seleção de candidatos para participarem no dia seguinte das *provas finais*, processo avaliado segundo *critérios de julgamento* fornecidos à *comissão julgadora* pelas coordenadoras do *Concurso*:

Para efeito de avaliação, os critérios a serem julgados serão:

- A) postura*
- B) leitura*
- C) andamento*
- D) interpretação*

Esses *critérios* identificam o sentido das competências musicais valorizadas nesse mundo musical: o corpo a serviço da execução, a capacidade analítica que a leitura traz embutida, a presteza técnica avaliada no *critério andamento* e o aspecto expressivo-musical.

Tive oportunidade de ouvir como os alunos elaboravam a respeito do *Concurso*, quando participei da *equipe de flauta-doce* para a *FEAM*. Tudo começou, quando antes de uma reunião da *FEAM*, na casa de Marieta, assistimos a um vídeo com suas alunas tocando no *Concurso* passado, as mesmas da equipe de flauta-doce da *FEAM*. Durante o vídeo fizeram vários comentários:

Priscila: *eu tava tremendo tanto que meu joelho não parava de mexer...*

Fabiana: *eu também tremo e não consigo parar*

Marieta: *é, mas tem de participar pra poder desinibir.*

Na gravação, Priscila tocou inicialmente uma peça para flauta-doce solo que, segundo comentário das alunas, trata-se de *um exercício*. A seguir Priscila tocou *uma sonata para flauta-doce e piano*. Ao piano estava Rita.

Marieta: *Tá vendo, Priscila? A gente já tem a gravação de 1995. Vai guardando estas gravações e você vai ver a diferença.*

Também estava na gravação a participação de Fabiana no mesmo *concurso*.

Os comentários feitos foram sobre *tocar de cor*:

Marieta: *se você tivesse me escutado e tocado de cor, você teria muito mais pontos.*

Fabiana: *mas eu toquei de cor*

Marieta: *cê tocou com o papel na frente* (na gravação de vídeo a aluna tocava com a partitura da música sobre uma estante)

Fabiana: *tava na frente mas eu não olhei!*

Aquelas alunas estavam se preparando para o *concurso* de 1996 e uma delas disse: *vou fazê vudu para os alunos da outra professora...* Marieta censurou-a pelas palavras.

A experiência do *Concurso* pelos alunos evidencia forte sentido de socialização neste mundo musical. Alice e o público aprendiam que fazer música - ao menos aquela música - implicava conter parte de seus desejos; também aprendia, como seus colegas, a conter o corpo que tremia. Aprendiam que a leitura de partituras é uma competência musical, a qual, por fim deveria levar à eliminação da própria partitura, já que a memorização é competência musical mais valorizada ainda. O desejo de *fazer vudu* ressalta a questão da competitividade e a individualidade que marca aquela cultura musical.

Além desses aspectos na descrição do *Concurso Erudito Interno*, é possível observar o que Henry Kingsbury destacou em seu estudo de um conservatório americano: "embora a música artística ocidental seja marcadamente um idioma cultural letrado, a reprodução e manutenção desta música constitui uma tradição oral" (1988, p.46)¹⁵⁰. Em vários momentos do relato acima, a aprendizagem de aspectos críticos dessa cultura musical deu-se através de comunicações orais e ações, evidenciando que "as dinâmicas sociais do conservatório são de fundamental importância para a tradição oral da música 'clássica' " (*Ibid.*, 1988, p.46), a despeito da centralidade da notação musical, como várias cenas apontaram.

Do que propus neste capítulo relativo à reconstituição de representações sobre o fazer musical no *Conservatório*, abordei até o momento, a presença do que emicamente era denominado de *música popular* e *música erudita*. Na descrição e análise desses temas algumas tensões, contradições e elaborações resultantes da interface entre esses dois mundos musicais foram citados. Entretanto, reservo a última seção do capítulo, para focalizar prática muito valorizada no cenário, revelada como elemento de tensão, contradição e elaboração entre *música popular* e *música erudita*, articulando-se, portanto, com a idéia de *mudança*. Trata-se da *leitura musical*.

¹⁵⁰ "although Western art music is very much a literate cultural idiom, the reproduction and maintenance of the music constitutes an aural tradition" (Kingsbury, 1988, p.46).



***Tem até professor que não lê música, toca só de ouvido!*¹⁵¹**

Ler música emergiu como uma das competências musicais mais valorizadas no *Conservatório*, tanto pela direção, quanto por parte expressiva dos professores e alunos. Alguns professores procuravam relativizar a centralidade da *leitura* e alunos expressavam resistência a *ler*. Aqui, mais uma vez, o material etnográfico já apresentado revelou alguns aspectos dessa temática quase dramática nas situações de ensino e aprendizagem desse cenário. A fala de Júlio, que trouxe à narrativa a representação de que saber música significa saber *ler música*, é reforçada pela observação de Rita, utilizada como título desta seção. Naquela mesma entrevista com Júlio, outra evidência de tal representação:

A musicalização nunca dá certo. O aluno sai lá de cima (a sala de aula de musicalização de 5ª. e 6ª. séries fica no 1º. andar do bloco) depois de um ano sem saber ler. Então eu tenho que ensinar a ler notas também.

Tendo como referência, análise comparativa de quatro sistemas de ensino e aprendizagem musical em contextos culturais distintos - hãlau, Musikhochschule,

¹⁵¹ Observação de Rita.

maystro e ryu-ha¹⁵² - feita pelo etnomusicólogo Ricardo Trimillos (1988), análise focalizando aspectos "críticos, desejáveis e casuais" das culturas musicais às quais aqueles sistemas estão atrelados, considero a notação musical um aspecto crítico da cultura erudita européia, por ser indispensável no processo de criação e transmissão cultural desta música. Para a cultura da *música popular*, a notação seria desejável e até mesmo casual, por não ser determinante no processo de criação e transmissão de tal música; ler e escrever música é dispensável.

Sob essa consideração, o grande esforço de investimento dos atores do Conservatório na *música popular* e a centralidade da *leitura musical* como competência musical, apontariam para uma contradição?

No *Convivendo com o Conservatório*, todos os que se apresentaram, exceto o grupo de *Be Ve Way*, o faziam com a partitura à frente. Se para o ensino e aprendizagem do repertório erudito, havia métodos e partituras disponíveis, as apostilas para o *teclado, piano popular e violão popular* pareciam estender para a *música popular* um elemento didático central de prática da *música erudita*. Iasmim, que segundo a mãe, chorava por causa das aulas de *teoria da música*, disse-me em uma entrevista porque que não gostava daquelas aulas. Iasmim freqüentava uma classe de *Musicalização* de 4ª série e *fazia teclado e piano*.

(19/08/97) *Eu não gosto de teoria da música porque a gente fica escrevendo à toa. Só ensinam coisas que a gente já sabe. Podia ter uma aula num ano só, porque ai já aprendia tudo de uma vez. Porque tá repetindo toda hora a mesma coisa. É composição rítmica, ditado rítmico, essas coisas... O que eu mais gosto mesmo é do Coralito. Eu adoro cantar. Depois eu gosto mais de teclado e piano. (Perguntei-lhe que músicas ela estava tocando no piano e no teclado): no piano eu ainda não*

¹⁵² Halau: "um sistema para ensinar canto e hula" (Hawaii); Musikhochshule: "um sistema para ensino de 'art music'" (Alemanha); Maystro: "um sistema para ensino de música em conjunto" (Filipinas); e Ryu-ha: "um sistema para ensino de 'art music'" (Japão) (Trimillos, 1988, p.13).

tirei xerox não, mas a professora passou pra eu tirar xerox, mas eu ainda não tirei. No teclado eu tirei xerox da 'Asa Branca', 'Parabéns pra você' e 'Mundo bem Melhor' e as apostilas. No piano toquei 'Amore mio' e uma música muito bonita que eu não sei o nome.

A *leitura musical* revela-se um componente significativo na reconstituição do fazer musical do *Conservatório*, ao apresentar-se não somente como uma obrigação ou rejeição, mas também um mistério a ser desvendado.

(18/08/97) Em uma de minhas investidas, no sentido de conhecer alunos já em idade madura, conversei com uma senhora acompanhada de sua colega de classe de *musicalização*, uma adolescente de 13 anos, sentada a uma das mesas de alvenaria que haviam substituído os jardins do vão, entre os blocos A e B. As duas estavam envolvidas com seus cadernos de música. Antes de me aproximar delas, presenciei comentário da senhora, com um rapaz de uniforme do Exército, o qual tocava flauta-doce em outra mesa, tendo diante de si uma partitura: *o dia que eu estiver lendo assim...* Sua fala, muito expressiva de desejo, fez mais sentido, quando conversamos.

Apresentei-me como pesquisadora à procura de saber por que as pessoas procuravam o *Conservatório*. Bastante receptiva, a senhora, dona Carmem, nos seus 50 anos, numa fala transmitindo vitalidade, alegria e em alguns momentos, euforia, disse:

voltei a estudar depois de 30 anos de casada. Estou no CESU concluindo o primeiro grau e aqui no Conservatório. Quando eu era jovem, estudei piano e agora faz um ano que voltei a ter aulas de música. Estou com meus filhos criados, meu marido está aposentado, então resolvi substituir o trabalho pelo prazer. Gosto de piano, mas estou estudando teclado, acordeom e violão. Estou tendo aula de acordeom e violão pra melhorar minha leitura. Meu marido comprou um cavaquinho, mas não quer vir para o Conservatório porque não gosta de ler. Vou tentar aprender um pouco para ensinar pra ele.

Dona Carmem vestia a camiseta do *Conservatório*, branca trazendo o símbolo e o nome do *Conservatório*, em azul, na altura do peito; aquela camiseta e calça, ou saia, azul-jeans era o *uniforme*, não obrigatório, usado pelos *alunos* de diversas idades. Bastante entusiasmada, Carmem falou das *aulas*: *Adoro vir para o Conservatório, minha professora de teclado é a melhor!*

Um caminho para interpretar os aspectos relativos à notação musical, no *Conservatório*, é recuperar na literatura, as considerações acerca do papel da notação na cultura musical erudita européia.

O que hoje denominamos cultura musical erudita européia e o advento de sua notação correram paralelo com o processo de racionalização da civilização ocidental.

"O desenvolvimento da música necessitou de um sistema de notação, mas este próprio sistema estimulou desenvolvimentos posteriores no sentido da racionalização (...)" (Martin, 1995, p.224)¹⁵³.

A escrita também foi-se tornando um campo central desta cultura musical, campo bem sintetizado na expressão 'notational centrality' originalmente proposta pelo estudioso de música popular Phillip Tagg (Middleton, 1990, p.104). A música popular também é o campo de investigação de Richard Middleton, que destaca a centralidade da notação em alguns aspectos: ela se concentra em "parâmetros musicais que podem ser mais facilmente anotados" tais como, alturas discretas, "relações de durações matematicamente simples", "frases, seções, movimentos", "combinação de vozes e instrumentos", isto tudo em detrimento de outros parâmetros.

¹⁵³ "The development of the music necessitated a system of notation, but that system itself stimulated further development in the direction of rationalization (...)"(Martin, 1995, p.224).

"O treino nesta centralidade da notação induz a formas particulares de *escuta*, e estas tendem a ser aplicadas a *todo* tipo de música (...) [Outro] "aspecto da centralidade da notação é sua tendência em estimular a reificação: a partitura passa a ser vista como 'a música' (...)" (Middleton, 1990, p.105- itálico no original)¹⁵⁴.

Bruno Nettl ressalta nas suas considerações a respeito da notação musical ocidental o seu papel de visibilidade que confere à música:

"A sociedade urbana ocidental tem uma visão especial de música (...) Pensamos uma peça de música como existindo em sua forma mais verdadeira em um pedaço de papel. Os acadêmicos dificilmente concebem discutir música sem o conhecimento de uma versão visível, única e confiável. (...) Manejar a escrita musical é o ideal do músico erudito. 'Você pode ler música?' é a questão usada para separar ovelhas de cabras, para estabelecer um mínimo de competência musical" (Nettl, 1983, p.65)¹⁵⁵.

Estes dados da literatura podem ser claramente observados nas cenas já descritas. A centralidade da notação musical, no *Conservatório* está, portanto, atrelada a representações sobre o fazer musical reproduzidas da cultura musical ocidental acadêmica. Mas esta valorização parece também vinculada a representações dos papéis de uma instituição de ensino no mundo da cultura letrada, onde elas estão inseridas. Centralidade da notação musical e valorização da cultura letrada estão, por sua vez, articuladas às representações sociais mais amplas da sociedade urbano-industrial.

¹⁵⁴ "Notation-centric training induces particular forms of *listening*, and these then tend to be applied to *all* sort of music (...) The second aspect of 'notational centrality' is its tendency to encourage reification: the score comes to be seen as 'the music' (...)" (Middleton, 1990, p.105).

¹⁵⁵ "Western urban society has a special view of music (...) We think a piece of music as existing in its truest form on a piece of paper. The academics among us can hardly conceive of discussing music without knowledge of a single, authoritative, visible version (...) Dealing with the writing music is the classical musician's ideal. 'Can you read music?' is the question used to separate musical sheep from goats, to establish minimum musical competence" (Nettl, 1983, p.65).

Fazer musical e analogias naturalizantes

Aplicando o modelo de análise das instituições de Mary Douglas a dimensões do fazer musical no *Conservatório*, focalizadas neste capítulo, as instituições da *música popular*, *música erudita* e *leitura musical* poderiam ser classificadas a partir da oposição corpo : mente, numa rede de analogias contraditórias, mas constituindo representações que conferem sentido às ações sociais:

corpo	mente
emoção	razão
oralidade	cultura letrada
inferior	superior
antiguidade	modernidade
coletivo	individual

Existe confronto entre representações, demarcando o mundo escolar e o acadêmico, com outras partes diferentes da sociedade, levadas ao *Conservatório* pelos alunos. Há confronto também na prática da *música popular*, marcada pela oralidade e o ensino tradicional de música, baseado na música erudita, ensino e cultura musical cujo valor se revela na escrita. Todos esses confrontos permeiam o fazer musical no *Conservatório*.

A inserção da *música popular* nesse cenário sinaliza fortemente para *mudanças*, de certa maneira até mesmo para sua sobrevivência como instituição, uma vez que os discursos êmicos relacionam *música popular* como na contramão da evasão. A idéia de *mudança* vinculada à *música popular*, e portanto uma representação social do fazer musical do *Conservatório*, pode ser relacionada àquele primeiro eixo interpretativo - *mudança como uma classificação ocidental*:

esquerdo	direito
passividade	atividade

permanência	mudança
antiguidade	modernidade (Douglas, 1998, p.71).
<i>música erudita</i>	<i>música popular</i>

A inserção da *música popular* também vem questionar a representação social de Conservatórios de Música como uma instituição estática, o segundo eixo interpretativo de *mudança*. Esta representação é também problematizada quando um olhar antropológico desvela que o fazer musical no *Conservatório* articula-se com outros contextos desta instituições e mesmo exteriores a ela, evidenciando uma dinâmica marcada por conflitos, consensos e resistências.

A inserção da *música popular* no *Conservatório* também pode ser vinculada à *mudanças* relativas a representações sociais sobre o fazer musical. Este terceiro eixo interpretativo de *mudança* desvela um campo bastante denso no cenário. Por um lado, a introdução da *música popular* no espaço escolar trouxe práticas musicais conflitantes com outras práticas tradicionalmente presentes nessa escola. O som da *música popular* atravessa as salas de aula e ocupam os espaços da escola. Por outro lado, esta *música* também terá que se submeter a *disciplinas, grade curricular, apostilas*, a competência consagrada da *leitura musical*.

Representações sociais hegemônicas da cultura musical acadêmica ainda mantêm uma 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 mantêm esta *música* como ponto de excelência do fazer musical:

espiritual : material
divino : mundano
música erudita : música popular

Esta possibilidade de interpretação é sustentada pelos discursos e ações dos atores, por exemplo, na descrição do *Concurso Erudito Interno*.

Finalmente, como o material etnográfico evidenciou e as reflexões de Simon Frith possibilitaram interpretar, se nos discursos *música popular* e *música erudita* estão separadas, nas ações, suas práticas interpenetram-se, articulam-se. De acordo com a noção de cultura, de representação social e de fazer musical conceituadas nesse estudo, o fazer musical do *Conservatório* e o do *Congado* estão articulados com seus contextos sócio-culturais. No *Conservatório*, haveria uma recriação do que no senso comum se denomina 'música popular' e por 'música erudita'.



Capítulo 7 - *Vamos dançar, galera!*: ensino e aprendizagem musical no Conservatório

O *Conservatório de Música*, instituição escolar interpretada na sua dimensão simbólica, relativa às analogias naturalizantes, segundo Mary Douglas, me possibilitou descrever a dinâmica observada com admiração e estranhamento, durante o trabalho de campo. Os três eixos interpretativos da categoria *mudança* - (1) *mudança* como classificação ocidental; (2) *mudança* e representação do Conservatório como instituição estática; (3) *mudança* e representações sociais sobre o fazer musical dos diversos atores, possibilitaram "transcriar" o cenário onde ensino e aprendizagem de música acontecia. Aquele contexto cultural pôde ser percebido como uma teia de significados musicais, educacionais e sócio-culturais, articulados nas interações sociais, criando novos significados, novas representações, particularizando o cenário do *Conservatório de Música*.

Neste capítulo, tenho por objetivo lançar um 'zoom' sobre o ensino e aprendizagem no *Conservatório*. Detenho-me no confronto de representações sociais sobre o fazer musical, constituindo essas situações, tal qual concentrei-me na rede de representações sociais sobre o fazer musical, enquanto constituidoras do ensino e aprendizagem de música, no cenário do *Congado* (capítulo 4).

A descrição do cenário já evidenciou seus inúmeros contextos: organizacionais, musicais, pedagógicos, culturais e sociais. Estimulada pela idéia relacionada com o cenário do *Congado*, de que "tudo que acontece [no ritual] ensina" (Brandão, 1984, p.35), fiquei atenta no *Conservatório* para outros contextos de ensino e aprendizagem além da emicamente valorizada situação de sala de aula.

O pátio do *Conservatório*, as apresentações de alunos, os eventos como a *FEAM* e o *Concurso* eram todas situações em que ensino e aprendizagem de música aconteciam. Em vista desta multiplicidade, precisei realizar um recorte, selecionando uma dessas situações para acompanhá-la de maneira mais sistemática, sem perder de vista sua articulação com o cenário, de modo geral, e com outras possibilidades locais de ensino e aprendizagem. Descartei concentrar-me apenas em situações fora de sala de aula, pois elas ocorriam de modo assistemático; descartei também focalizar *aulas de instrumento*, por serem na sua maioria *individuais*, o que criaria dificuldades de inserção. Além disso, pareceriam, ao menos à primeira vista, fragmentárias e dispersivas devido aos atendimentos individualizados e inúmeras possibilidades geradas pela ampla gama de instrumentos disponíveis. Supus, então, que as aulas coletivas possibilitariam inserção menos problemática, porque minha presença ficaria um tanto diluída no grupo, e ainda uma vivência de situações mais concentrada, por estar em determinado período de tempo interagindo com um número maior de atores. Também poderia observar e interagir com esses atores em situações fora da sala de aula.

Dos vários contextos capazes de satisfazer estes critérios, selecionei um, marcado pelo ingresso dos atores naquele mundo: as *aulas de musicalização de 1ª. à 4ª. séries*. As *aulas de musicalização*, ou *MC* como a elas se referiam emicamente, não eram o único contexto de ingresso na escola. Os *alunos e alunas* ingressantes no *Conservatório* podiam matricular-se em uma *aula de instrumento*, a princípio de escolha própria, se houvesse vagas disponíveis, mas eram obrigados a matricular-se também na *musicalização*. Esta *matéria*, igualmente obrigatória para as 5ª. e 6ª. séries, no caso, atendendo a alunos e alunas ingressantes no *Conservatório*, com

idade superior a 11 ou 12 anos, incluía também adultos (estudantes de 5ª série do ensino fundamental em diante) (ver *grade curricular*, anexo 4).

Além de delimitar o contexto de observação e interação às aulas de *musicalização de 1ª. à 4ª. séries*, fiz o mesmo no âmbito da própria *musicalização*, organizada em três modalidades de *turmas*: *novatos-novatos*, *novatos e antigos*. Concentrei-me nas turmas de *novatos-novatos*, assim denominadas por ingressarem no *Conservatório* no segundo semestre do ano letivo, diferenciando-se das *turmas de novatos*, que ingressavam no início de cada ano. *Antigas* eram as turmas que já haviam passado, por pelo menos um ano na *musicalização*. Assim, poderia haver turmas de 3ª. série de *novatos-novatos*, *de novatos e de antigos*, dependendo de quando haviam ingressado no *Conservatório*.

A delimitação das turmas de *novatos-novatos* foi necessária por causa dos períodos em que passei em trabalho de campo nas 2ª. e 3ª. fases - de agosto a dezembro¹⁵⁶. A existência de turmas de *novatos-novatos* assegurou-me a possibilidade de acompanhamento da inserção daqueles alunos no *Conservatório* e seu processo de socialização dentro de um período letivo, marcado claramente por começo e fim de processo. Entretanto, por necessidades de ajustes no trabalho de campo, foi preciso substituir minha participação em turma de *novatos-novatos* por turma de *novatos*, o que veio enriquecer minha compreensão do contexto da *musicalização*.

A justificativa do recorte - turmas de *MC - novatos-novatos e novatos* - está baseada na oportunidade de interagir com atores ainda não socializados (*novatos-novatos*), ou fortemente socializados (*novatos*) por aquele cenário institucional; eles

¹⁵⁶ O acompanhamento das turmas, desde o início do ano letivo não foi pelo cronograma do curso de doutorado - 1996/1 - encerramento dos créditos; 1997/1 - programa de doutorado sanduíche.

não estavam também fortemente socializados pelo processo geral de escolarização, entendida como "uma introdução, preparação e legitimação de formas particulares de vida social" (McLaren, 1997, p.193). Esta última condição dependia, na verdade, da idade da turma. Assim, o *MC* constituía-se em contexto interessante para observar o confronto de representações sociais sobre fazer musical - não escolares e escolares - em situação de ensino e aprendizagem de música.

Minha inserção no contexto da *Musicalização*

A *Musicalização* não se resumia apenas às *aulas* com seus respectivos alunos e professoras. Envolveria, também, equipe de professoras, uma delas *coordenadora da área*, e *reuniões* semanais previstas na estrutura de funcionamento do *Conservatório*. Tais *reuniões* aconteciam todas as quartas-feiras no final da tarde, durante hora e meia e eram oficialmente denominadas de *horário do módulo*. Naquele *horário*, todas as *equipes* do *Conservatório* deveriam estar em *reunião*, cada qual concentrada em sua área de atuação (*piano, violão, flauta, musicalização de 5ª. e 6ª.*, etc).

A interação com os atores do *MC* - *alunos, professoras* e algumas mães de alunos - não esteve limitada à *sala de aula* ou à *reunião*, todavia estendeu-se ao pátio, antes e após a aula, e durante a semana, quando os alunos voltavam ao *Conservatório* para outras atividades, sendo mais comuns as *aulas de instrumento, balé e coral*.

Esse processo de delimitação no contexto do *MC* aconteceu paralelamente a 'incentivos', que eu recebia de atores do *Conservatório*, para concentrar-me no contexto:

(07/02/96) Estava iniciando a primeira fase do trabalho de campo, quando, falando por telefone com uma professora do *Conservatório* com quem já havia trabalhado em 1994, durante o

projeto Universidade/ *Conservatório*, esta comentou: *teria sido muito bom se você tivesse estado aqui na semana passada (quando começaram as aulas do ano letivo) para observar como as classes começam cheias e depois as crianças vão sumindo. Você poderia estar assistindo às aulas da musicalização, porque assim você poderia ajudar as professoras a pensarem o que acontece que as crianças desistem.*

Esta fala, além de contribuir para o recorte do cenário, alertou-me sobre as representações que os atores fariam, tanto de minha presença no *Conservatório*, quanto da pesquisa. Conforme já ressaltado, esses foram dois aspectos com os quais sempre me deparei, tanto naquele cenário, quanto no do *Congado*.

Outro "incentivo" êmico para concentrar-me no *MC* veio de Mara, coordenadora da *equipe*, em meu período de trabalho de campo. Mara era uma de minhas ex-alunas, trabalhando no *Conservatório* e quando nos encontramos pela primeira vez na escola, ela me disse que queria conversar comigo sobre a possibilidade de uma orientação sobre as aulas de *MC*. Mais uma vez, aparecem aí minhas múltiplas identidades - ex-professora e atual pesquisadora - e a representação da pesquisa entre atores do cenário. Mara foi uma interlocutora fundamental no esclarecimento daqueles dois pontos e no próprio encaminhamento da pesquisa, através de seus comentários sobre os textos que eu produzia a respeito desde o projeto, até partes do diário de campo, artigos e o texto etnográfico.

Minha inserção no contexto do *MC* envolveu-me também em processo reflexivo sobre a formação de professores de música na Universidade, onde eu trabalhava e os cenários de ensino e aprendizagem musical na sua concretude. De modo geral, a interface *Conservatório de Música* e *Departamento de Música* aparecia constantemente durante o trabalho de campo. No *MC*, esta interface criou

um processo reflexivo específico, por eu estar interagindo direta e intensamente com alunas e ex- alunas do Departamento, o que criava condições para aquela reflexão.¹⁵⁷

Sintetizando, minha inserção e interação no contexto do *MC* deu-se, inicialmente, durante a primeira fase do trabalho de campo (fev/1996), participando de discussões sobre a *musicalização*, atendendo à solicitação de *ajuda* de Mara. Atuei no caso, como observadora participante e não como assessora, papel que Mara foi compreendendo, conforme conversávamos sobre o *MC* e sobre a pesquisa. Isso implicou ouvir mais do que falar. Na segunda fase, obtive permissão da equipe do *MC* para participar das aulas. Iniciei a observação participante em uma *turma de novatos-novatos*, mas por solicitação de uma das *professoras*, deixei aquela *turma* e inseri-me em outra - *turma de novatos*, sugerida pela própria professora. Estimulada pela equipe de *professoras*, o que veio reforçar minhas intenções, participei também das *reuniões* semanais. Na terceira fase, mantive minha participação nas aulas, em outra *turma de novatos-novatos*, embora tenha diminuído a participação nas reuniões, novamente a pedido da *equipe*.

¹⁵⁷ Naquela época, estava afastada de minhas atividades na Universidade. Assim, enquanto algumas professoras, ex-alunas na Universidade, me eram familiares porque foram minhas alunas, outras professoras, também alunas do Departamento, me eram estranhas devido ao meu período de afastamento.

Trabalho de Campo no MC	Reuniões com a equipe de professoras	três turmas de MC	nº de aulas (uma vez por semana com 100 min de duração)
fase 1 fevereiro 1996	4 reuniões Mara e Celeste (preparavam-se para assumir a coord. da equipe)		
fase 2 ago - nov 1996	12 reuniões Mara-coordenadora e as professoras Clara, Janete, Laura e Glacy	1 - <i>novatos-novatos</i> 25 alunos 7 a 9 anos <hr/> 2 - <i>novatos</i> 22 alunos 9 e 10 anos	2 aulas <hr/> 7 aulas
fase 3 ago - dez 1997	5 reuniões Mara, Clara, Berta, Gisa e Kelly	3 - <i>novatos-novatos</i> 30 alunos 7 a 10 anos	13 aulas
total	21 reuniões de 1h30 min. cada 9 professoras	77 alunos entre 7 e 10 anos	22 aulas

(Figura 15 - síntese do trabalho de campo no MC)



Inserção nas turmas

Realizar observação participante em aula foi fundamental, pois a interação com os *alunos e alunas* estendeu-se a outras situações fora da *sala de aula*. Falar com uma criança que andava pelo pátio, com a qual eu não havia tido qualquer

contato anterior, era diferente de falar às crianças com as quais eu estava interagindo em sala de aula. No caso, foi possível uma interação mais intensa, ampliando as possibilidades de reconstituição de suas representações. A turma de *novatos-novatos*, com a qual tive apenas dois encontros em *sala de aula*, é exemplo dos vínculos, logo estabelecidos na situação de aula. Mesmo tendo pouco tempo de convivência em classe, continuamos a nos encontrar no pátio, antes e após a *aula* por mais algumas semanas. No pátio, antes das *aulas* e depois delas, pude saber o que tinha motivado aqueles e outros alunos do *MC* a procurarem o *Conservatório*, e quais suas experiências musicais fora da escola. Nessas ocasiões, ora brincava de fazer entrevista, sendo o gravador o brinquedo, ora simplesmente conversávamos. Quer em uma, ou outra situação, tinha sempre em mente algumas questões: Por que vieram para o *Conservatório*? Vieram por vontade própria ou alguém “sugeri”? Qual o meio social desses alunos e de suas famílias? Gostam de música? Por quê? Que músicas gostam de ouvir? Têm walk-man? gravador? toca-disco? Têm instrumentos em casa? Fazem aula de instrumento no *Conservatório* ou fora dele? O que mais gostariam de fazer no *Conservatório*? O que as crianças esperavam fazer lá? (Algumas dessas interações já foram descritas anteriormente).

21/08/96 foi o dia em que me inseri pela primeira vez em uma aula de *MC*. Cheguei ao *Conservatório* 12:50, dez minutos antes de a aula começar. A moça da portaria, que já me conhecia àquela altura do trabalho de campo, passou o cartão de visitas pelo leitor da catraca eletrônica para eu poder entrar. Dirigi-me diretamente às salas 9 e 10 no andar térreo do *bloco A*, onde as *aulas* aconteciam. No corredor externo do térreo do bloco, perto das salas do *MC*, vi um grupo de crianças tocando flautas-doce. Quedei-me por perto e observei-as. Uma menina de uns 11 anos

ensinava flauta-doce a um menino de uns 9 anos, cujo cabelo cuidadosamente penteado com gel, também me despertara atenção. Ela dizia: *aperta forte aqui*, mostrando como fechar os orifícios do instrumento com a ponta dos dedos. Outra menina, mais nova, tinha também uma flauta-doce à mão e tentava, um pouco afastada, seguir as instruções dadas pela primeira. Chegou mais uma garota com sua flauta-doce e olhando o grupinho envolvido em tocar o instrumento disse: *tenho que treinar*. Assim, antes mesmo de chegar à *sala de aula*, presenciei uma situação de ensino e aprendizagem de música fora de classe e onde os atores envolvidos eram apenas *alunos*.

Aqueles poucos minutos de observação possibilitaram-me perceber elementos do ensino e aprendizagem no *Conservatório*, repetidos e ampliados à proporção que a pesquisa avançava. Sinalizaram-me também a importância da interação com os atores em espaços menos normatizados (considero a *sala de aula* altamente normatizada). O pátio era um espaço assim e passou a ter relevância metodológica.



No caso da cena descrita, uma criança mais velha mostrando ter mais experiência com o instrumento, ensinava a um menino que parecia ser iniciante. Uma terceira criança aprendia observando e imitando. Uma quarta trouxe à cena expressão que relacionei com um discurso escolar sendo apreendido: *ter que treinar*. O 'clima' das crianças ali no corredor era de grande envolvimento. Professores passavam, outras crianças corriam, mas o grupo mantinha-se encantado com o que fazia. Descrevendo essa cena, dei-me conta de que a interação entre aprendizes e fazer musical nessa ocasião aproximava-se daquela situação de aprendizagem musical no *Marinheirinho*, quando os *dançadores* reunidos no *bar*, aprendiam e recriavam a *música 'Marinheiro de Nossa Senhora'*. Ao longo do trabalho de campo no *Conservatório*, pude observar que apesar de cenas de ensino e aprendizagem como aquela acontecerem de modo freqüente no cenário, pareciam passar despercebidas por professores concentrados na situação de sala de aula.

Todas essas crianças, menos a de 11 anos, estavam na primeira turma de *MC* (*novatos-novatos*) de cuja aula participei no dia.

Em conversa anterior, mantida com as professoras, explicaram-me que originalmente, a *aula* de *MC - Musicalização e Criatividade* - era dada por duas professoras, uma focalizando o ensino de música e outra, atividades artísticas de modo geral. Cada professora era responsável por cada uma das duas sessões consecutivas de 50 minutos, comportando no todo a *aula* de *MC*. Com o tempo, destinaram as duas *aulas* somente para *ensino de música*, mantendo, entretanto, duas *professoras*. Assim, aquela turma na qual eu estava me inserindo tinha duas *professoras*, Janete e Clara.

O *sinál* soou, marcando o fim da aula da turma anterior e o começo da *aula*

seguinte na sala 9, com a *professora* Janete. Ela e Clara já haviam concordado com minha presença em *aula*, mas sabendo quão desconcertante era tal situação, antes de entrar, perguntei a Janete se estaria tudo bem eu assistir à *aula*.

Janete, 23 anos, formada no Conservatório em flauta-doce e graduada em Economia, respondeu-me: *tudo bem. Mas pra ser bem franca, é difícil ter alguém observando a gente, ainda mais que estou começando a dar aulas agora.*

Pedi permissão para participar das atividades e sentar-me junto às crianças. Eu estava consciente do caráter de invasão da minha presença na *sala de aula*. Tentei lidar com a questão do modo mais cuidadoso possível durante o trabalho de campo, tentando diluir o caráter invasivo, tornando minha presença algo interessante não apenas para mim, mas interessante para professoras e alunos também. Para isso, realizar observação participante foi fundamental, pois aos poucos, passei a ser membro integrante do grupo, ocupando-me das atividades, auxiliando as *professoras*, assumindo algumas vezes a coordenação de momentos da aula, trocando idéias com as *professoras*, levando a elas minhas conversas com as crianças e algumas vezes, partes do diário de campo. Apesar desse esforço, sempre fiz questão de deixar claro às *professoras* que a última palavra sobre minha presença, ou não, em *sala de aula* seria delas.

Conforme exposto, essa primeira aula foi na sala 9, sala estreita, retangular. Essa dimensão física e o fato de ter mesinhas em forma de trapézio, comportando quatro cadeiras, implicava uma dinâmica de interação diferenciada da outra sala, de aula para a qual as crianças iriam em seguida. Essa outra, a número 10, era quadrada, ampla, sem carteiras e tinha almofadas pelo chão.

Ao entrar na sala, Janete saiu para pegar o material de aula. Aproveitei aquele

minuto e apresentei-me às crianças já acomodadas nas mesinhas. Disse meu nome e perguntei-lhes se poderia participar das aulas - eles estavam em aula há quatro semanas. A classe tendo cerca de 25 crianças *novatos-novatos* entre 7 e 9 anos, respondeu coletivamente — sim.

Reparei que três das crianças observadas por mim no corredor externo, tocando flauta-doce, eram *alunos* da turma, entre elas o menino com gel no cabelo. Passei a perguntar o nome de cada criança, de modo lúdico, e quando perguntei o nome dele, Janete, já de volta à sala, disse no 'clima de brincadeira': *olha bem pra ele que você adivinha*. A primeira coisa vinda à cabeça foi se ele seria filho de algum professor ou professora do *Conservatório*. Perguntei e Janete disse — não. *O nome dele tem a ver com um artista*, acrescentou. Eu não sabia por onde ir, e a professora sugeriu-me: *pergunta que tipo de música ele mais gosta*. Perguntei e ele respondeu: *sertaneja*. Aí, tentei buscar na minha memória e no meu parco conhecimento sobre este mundo musical, nomes de duplas de cantores: *Leandro e Leonardo, Xitãozinho e Xororó*. Nada. Pedi para indicarem-me a primeira sílaba. O menino disse: *zé*. Aí uma das crianças soprou-me e eu repeti *Zezé de Camargo e Mariano*. O menino riu do meu erro e comentou: *Mariano não, Luciano! Zezé de Camargo e Luciano*. O menino chamava-se Zezé e disse animado, em outro dia, que iria com o pai à *Festa do Camarú* ver o show da dupla. O pai de Zezé tocava guitarra, e o menino começava a frequentar a *aula de violão* no *Conservatório*. Ele me disse um dia no pátio, estar *aprendendo como se chamam as partes do violão*.

Aquele primeiro dia de inserção no contexto de *aulas de musicalização* trouxe vários aspectos sobre os quais eu deveria estar atenta. Essa maneira de agir, fez-me entender as ações e discursos dos atores: as diversificadas experiências

musicais dos alunos, as especificidades de formação e experiência acadêmico-musical das professoras, e o que era compartilhado culturalmente, ou não, naquele cenário de diversidade. Zezé trazia com ele uma experiência de música, compartilhada por parte do grupo. A professora, estreante como tal, parecia-me estar quais as crianças, em processo de socialização no seu novo papel.

Enquanto a observação participante prolongada e sistematizada no contexto do *MC* transcorria, paralelamente, busquei apreender o *Conservatório* na sua totalidade, apreensão que procurei "transcriar" nos capítulos anteriores. Durante a narrativa, tive chances de ir situando os *alunos* do *Conservatório*, suas origens sócio-econômicas, suas idades, suas expectativas com relação àquela escola. Nesse momento de olhar 'zoom', aproveito para detalhar sobre um contexto de ensino e aprendizagem e também sobre outro grupo de atores diretamente envolvidos: os *professores*.

Professores e professoras

As várias cenas descritas nesta parte III, relativa ao *Conservatório*, permitiram reconstituir um pouco sobre quem são os professores e professoras da escola. Este corpo docente era marcado por uma diversidade significativa em vários planos: na formação musical, na sua situação funcional e na sua experiência pedagógica.

Júlio representava uma parte do corpo docente que se formou musicalmente, no contexto da cultura da *música popular*, e Luiza, outra parte que passou pela formação acadêmica. Luiza, como boa parte dos *professores e professoras* do *Conservatório* que tiveram esta formação musical, passaram pelo Departamento de Música da Universidade local. Outros professores, como Janete, eram formados no

próprio *Conservatório* e sem formação musical acadêmica posterior. Havia casos de *professores*, ainda alunos da Universidade e mesmo do Conservatório.

<i>Habilitação</i>	<i>Técnico em Instrumento</i>	<i>Superior Incompleto</i>	<i>Registro Especial</i>	<i>Licenciatura Curta</i>	<i>Licenciatura Plena</i>	<i>Especialização</i>
<i>efetivos</i>	-	-	24%	6%	37%	33%
<i>designados</i>	3%	30%	18%	-	46%	3%

(Figura 16 - Quadro de formação acadêmica dos professores *P.D.E.*, 1995, p.10)

A formação musical dos *professores* estava também articulada com os vários mundos musicais de Uberlândia, o que parecia não ser valorizado emicamente segundo, por exemplo, a figura 16 onde foi computada apenas a formação acadêmica. Em tal contexto, a interface *Conservatório/Departamento de Música* era marcada por um ciclo entre as duas instituições: *alunos* do *Conservatório* ingressavam no Departamento de Música e voltavam para o *Conservatório* como *professores*. Esse ciclo pontuava para certa continuidade no fazer musical de uma instituição a outra. Além disso, o cenário do *Conservatório* também tinha interfaces com outros mundos musicais de Uberlândia: o da *música popular* - suas práticas e espaços particulares e o das igrejas evangélicas. O mundo do *Congado* parecia inexistente, quando muito, algo distante, 'exótico', 'folclórico', quais evidências reveladas no trabalho de uma turma, da disciplina Folclore, datado de 1981 e que chegou a mim, através de Selma, *madrinha do Marinheiro*¹⁵⁸.

Se os mundos musicais de Uberlândia, numa primeira aproximação, parecem desconectados, um olhar mais atento revela-os ligados pelo que o sociólogo Michel Bozon chama de "relações concretas" em seu estudo sobre as instituições e práticas

¹⁵⁸ Durante o trabalho de campo no Conservatório fiquei sempre atenta à possibilidade de ter *congadeiros* entre seus alunos. Apenas no final de 1997, soube que uma das novas porteiras da escola saía no *Marinheiro*. Foi ela quem me informou que suas netas e um rapaz, todos do *Congo Santa Efigência* tinham aulas no Conservatório.

musicais em uma pequena cidade francesa (Bozon, 1984, p.262). No caso desses mundos musicais presentes no *Conservatório*, as relações se concretizavam no próprio *Conservatório* com seus membros atuando como professores, por exemplo. Estas conexões eram conflituosas, como algumas cenas já descritas evidenciaram. Ainda segundo Michel Bozon, isto se deve a uma "teatralização da identidade coletiva de cada um destes mundos musicais" (*Ibid.*, p.262).

A diversidade do corpo docente passava também pela situação funcional. Rita, Dado e Marta eram *professores efetivos*, e Luiza e Janete eram *professoras contratadas*. Enquanto os *professores efetivos* tinham estabilidade por terem sido aprovados por um concurso público, os *contratados ou designados* passavam a cada ano pela dúvida de continuidade na escola e mesmo de continuidade de trabalho com seus alunos, já que na distribuição das aulas, os *efetivos* e um elenco de critérios de valores instituídos pelo Estado e sindicato determinavam a ordem na atribuição das aulas¹⁵⁹. No *P.D.E.* aparecem dados quantitativos de 1995:

130 Professores X campo de atuação	<i>instrumento</i>	<i>canto</i>	<i>disciplinas teóricas</i>
61 <i>efetivos</i>	93%	3%	4%
69 <i>designados</i>	82%	3%	15%

(Figura 17 - P.D.E., 1995, p.10)

Outra variável considerada, com relação aos *professores* era o número de horas de trabalho. Enquanto Dado trabalhava 38 horas, o que na estrutura da Secretaria de Estado de Educação significa ter assumido *dois cargos* com 18 horas

¹⁵⁹ Para a "contratação de docentes" em 1999, o critério de seleção adotado foi a "contagem de tempo de serviço público estadual no quesito desempate por disputa de vagas" (*Correio*, 26 de janeiro de 1999, p.9).

cada e mais duas horas de *planejamento*, outros *professores* assumiam um *cargo* só. Essas possibilidades e outros componentes como escolaridade, tempo de serviço determinavam o salário. Só para se ter uma idéia, um *professor* iniciante, *designado* com curso superior e um único *cargo* (18 horas) ganhava por volta de 400,00 reais. Caso *efetivo*, tivesse curso superior, com dois *cargos* e cerca de 15 anos de trabalho no *estado*, ele ganharia por volta de 1.700,00.¹⁶⁰

A experiência pedagógica dos *professores* também era muito variada. Havia os professores com muitos anos de trabalho, como Luiza, Dado, Júlio e Mara, e iniciantes, como Janete. Nesse aspecto, o *MC* era um 'laboratório', pois as *professoras* iniciantes eram a maioria do seu corpo docente. Elas estavam em *cargo designado*, ocasionando grande rotatividade de profissionais naquele contexto. A figura 15 mostra esta rotatividade. Nesse sentido, a *Musicalização* era a cada ano um recomeço.

O *MC* e mudança

O *MC* estava também permeado pela idéia de *mudança*, marcante na minha percepção do *Conservatório* na fase de trabalho de campo. Desde quando Mara convidou-me a participar de reuniões em fevereiro de 1996, a idéia de *mudança* e a busca por uma identidade sobre o que era ou deveria ser a *aula de musicalização*, estiveram presentes.

Na época, fevereiro de 1996, Mara que também era *professora de flauta-doce*, estava assumindo a *coordenação da equipe de musicalização de 1ª. à 4ª. séries*. Nas conversas mantidas por nós no período, mostrou-se muito preocupada

¹⁶⁰ Cálculo feito a partir da "Tabela Salarial de 1998" fornecida pelo Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação - Uberlândia.

em compreender qual o papel do *MC* na estrutura acadêmica do *Conservatório* e as dificuldades daquela área de atuação:

O que eu acho importante é colocar princípios da musicalização. No ano passado a gente trabalhava com o método CLAM¹⁶¹. A coordenadora do MC era uma defensora acirrada deste método. Ela saiu do Conservatório, mas acho que a gente pode aproveitar alguma coisa que deu certo. Por exemplo, ao invés de falar musicalização, o que fica no ar, podia trabalhar em áreas de ação como no CLAM: prática instrumental, desenvolvimento auditivo, desenvolvimento rítmico. Mas o que a escola quer é que a criança seja capaz de ler notas ao final de um ano. Ao final de um ano ela deve estar alfabetizada. O resto a escola considera que são estratégias para isso.

A representação da *musicalização*, como lugar para aprender a *ler notas* era bastante difundida, tais quais as cenas descritas nos capítulos 5 e 6 evidenciaram. Ao mesmo tempo em que a cobrança pela aprendizagem da *leitura musical* no *MC* era intensa, não havia consenso sobre o que deveria ser feito na *musicalização*. Isso causava sentimentos de angústia nas professoras, perceptíveis no desabafo de Mara:

eu sei que a gente está perdida. Eu tentei esta semana escrever o planejamento do MC, mas quando comecei a escrever, saiu mais um desabafo do que um texto organizado, racional.

Assim, durante o período em que estive em trabalho de campo, preocupava-se a equipe do *MC* com a pressão pela alfabetização musical. Esta pressão era exercida pela coordenação pedagógica do *Conservatório* e também por grande parte dos

¹⁶¹ A sigla *CLAM* significa "Centro Livre de Aprendizagem Musical", espaço de ensino e aprendizagem, fundado pelos músicos do conjunto Zimbo Trio em São Paulo. A expressão '*método CLAM*' tem sido utilizada como referência ao "Sistema CLAM de Ensino", particularizado por privilegiar o repertório e a sintática da música popular, notadamente do jazz e bossa-nova. Este sistema conta com publicações didáticas editadas pelo próprio CLAM (Suzigan e Suzigan, 1986, p.43).

professores de instrumento. A busca por um modelo de *musicalização* também preocupava.

(14/08/96) Naquela tarde de quarta-feira, participei da primeira reunião da *equipe de MC*. Procurando onde as professoras estariam reunidas, espiei pela fresta de uma das enormes janelas, tipo basculante, pintadas de azul-marinho da sala 9 que davam para o vão entre os blocos A e B, e vi Mara e Laura conversando. Receptivas, indicaram-me como chegar à sala. Lá chegando, percebi conversa bem animada entre as duas, e Mara já foi dizendo:

Pena que você não veio antes. Na semana passada tivemos uma reunião com professores de piano para falar sobre o trabalho que estamos pensando e desenvolvendo no MC. Foi super legal porque eles se mostraram muito interessados no que estamos fazendo e mostraram-se dispostos em tentar mudanças no instrumento, isto é, não se preocupar em passar toda a teoria musical básica e leitura nas primeiras aulas¹⁶².

Na mesma reunião, Mara verbalizou que para ela, *o grande nó estava na alfabetização*. Nas reuniões seguintes e nas observações participantes em aulas, fui apreendendo o significado de "*o grande nó*". Havia toda uma pressão a favor da leitura musical no *MC*, vinda da *coordenação pedagógica, direção e professores de instrumento*. Em contrapartida, a equipe tentava desenvolver uma proposta de resistência à centralidade da leitura musical, no programa da disciplina. Na verdade, "*o grande nó*" condensava as tensões geradas por aqueles posicionamentos contrários.

¹⁶² depoimento não gravado

Das reuniões em que se discutiam planos de aulas, e como eles aconteciam nas turmas, resultou um programa da área para 1997, cujo 'design' geral apresento a seguir:

- | |
|--|
| <p><i>I - Objetivo Geral [para novatos, novatos-novatos e antigos]:</i>
<i>Envolver o aluno no fazer e utilizar a música através da compreensão de conceitos e, conseqüentemente, desenvolver comportamentos musicais.</i></p> <p><i>II - Objetivos específicos [para novatos, novatos-novatos e antigos]:</i></p> <ol style="list-style-type: none"><i>1. <u>Desenvolvimento do senso melódico:</u></i><ul style="list-style-type: none"><i>. Promover a conscientização de padrões sonoros organizados</i><i>. Desenvolver habilidades vocais e auditivas como entonação e afinação</i><i>. Levar a criança à compreensão e conscientização de tradições, idiomas e estilos musicais diferentes</i><i>2. <u>Desenvolvimento do senso rítmico:</u></i><ul style="list-style-type: none"><i>. Promover a conscientização de padrões rítmicos organizados</i><i>. Desenvolver habilidades de coordenação (psico) motora</i><i>. Propiciar condições para a leitura rítmica</i><i>3. <u>Prática de conjunto:</u></i><ul style="list-style-type: none"><i>. auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais: cooperação, respeito ao próximo e auto-confiança</i><i>. Desenvolver habilidades de executar e compor música</i> |
|--|

(Figura 18 - Programa do MC para 1997 – detalhamento ver anexo 6)

A idéia de *mudança*, presente na disposição da equipe de professoras do MC em relativizar o papel da *leitura musical*, no processo de ensino e aprendizagem de música remete àquele primeiro eixo interpretativo de *mudança*. O sentimento de angústia causado por pressão sobre o MC, também estava ligado a uma busca de identidade da *área*, remetendo ao segundo eixo interpretativo de *mudança*, aquele que problematiza a representação de *Conservatório* como instituição estática. O MC é mais um contexto evidente da dinâmica daquele cenário.

A representação de música como notação musical fortemente difundida no cenário do *Conservatório*, reproduz, por sua vez, a centralidade da notação na cultura musical acadêmica, conforme Nettl (1983) e Middleton (1990). Ela exerce forte pressão no contexto da *musicalização*, uma das 'portas de entrada' daquele

mundo musical. A forte pressão associava-se a uma representação da *musicalização* por parte dos atores do cenário como lugar para aprender a *ler notas*. Tal situação, remete ao terceiro eixo interpretativo de *mudança*, isto é, ao que relaciona *mudança* com representações sociais sobre o fazer musical e conferia sentido ao *MC* para alguns atores, enquanto para as *professoras* da *área* significava conflito.

Na situação de *sala de aula*, eu procurava observar como os *alunos* respondiam a essa pressão, a que a equipe acabava por sucumbir, a despeito de tentativas para não ceder. E observava ainda as respostas dos alunos às atividades planejadas segundo o programa da *área*, articulando essas respostas com suas biografias musicais e suas expectativas sobre *aprender* música. Outro ponto relevante foi atentar para como a tensão *musical popular e música erudita* chegava ao contexto do *MC*.

Encantamento, angústia, resistência e *mudança*

Uai Margarete, por que você não vai ficar na nossa aula?, perguntou-me Luiz, um dos alunos da turma de *novatos-novatos*, de cujas aulas participei apenas duas vezes. Quando ele me fez a pergunta, ao cruzarmos no pátio, fiquei embaraçada, pois a resposta não era fácil. De fato, fui ter uma percepção mais clara do porquê eu não continuara com aquela turma, à medida que fui avançando no trabalho de campo e nas primeiras análises. A resposta era difícil, porque envolvia todos os aspectos já levantados acima: pressão sobre a *área*, sentimentos de angústia, busca de outro modelo de *musicalização*.

(21/08 /96) Voltando àquele primeiro dia, em que me inseri na turma de Luiz, depois da brincadeira dos nomes, sentei-me ao lado de Carla, uma das meninas que tocara flauta antes da aula. A sala 9, estreita e comprida, com mesinhas no meio

sempre a procura de uma melhor posição, tinha também um piano, sobre o qual havia um flanelógrafo e ao seu lado, duas árvores enormes de papelão colorido. No meio da sala, uma viga dificultava a acomodação das mesas e a visão de alguma atividade acontecendo do outro lado, onde uma lousa verde cobria toda a parede, metade com pentagrama, metade sem.

Janete começou a *aula*, cujo tema era *o som e suas diferenças* (ver anexo 5-*novatos - conteúdo*). Depois de as crianças lembrarem e imitarem *sons finos e grossos*, receberam revistas para recortar figuras de *coisas* que produziam sons. Classificados os recortes, segundo as possibilidades de som *fino, médio, grosso*, eles eram colados em grande painel. As crianças demonstraram entusiasmo com o recorte e antes da colagem no cartaz, algumas delas abriram o piano e começaram a dedilhar. Logo formou-se um amontoado de alunos ao redor do instrumento. O encantamento e o desejo de tocá-lo eram visíveis, mas Janete pediu-lhes que fechassem o piano e fizessem primeiro a colagem. Depois tocariam, disse. Mas o sinal anunciando o término da aula soou e o piano foi esquecido. As crianças saíram daquela sala e se dirigiram para a sala ao lado, onde teriam outros 50 minutos de *musicalização* com a *professora* Clara.

Da sala estreita, das mesinhas e cadeiras e da atividade de colagem as crianças passaram para aquela sala ampla, sem mesas, apenas almofadas pelo chão, disputadas pelos cerca de 25 alunos, cada qual procurando sua predileta. Conseguida a almofada, sentaram-se encostados à parede, ocupando grande parte do perímetro quase quadrado. Nele, de um lado, a fileira das janelas basculantes azul-marinho, e um piano, ao lado do qual estava uma pequena mesa com o material da *professora* e um gravador portátil. Em uma segunda parede, havia um grande armário embutido e

a porta de entrada. A terceira parede, tipo divisória, separava a sala 10 da 9, estrutura que permitia a expansão sonora entre o que acontecia em uma *aula* e outra. A lousa verde cobria toda a quarta parede, em cujo lado direito havia uns pares de pautas pintadas em branco e no alto de toda a lousa, algumas pinturas de *colcheias* coloridas com rostos e adereços.

O tema da aula era *pulsação*. A professora começou revendo o que era *pulsação*, verbalizando o que parecia já ter trabalhado com o grupo em aulas anteriores, pois, como ressaltai, ao inseri-me na turma, há quatro semanas as *aulas* tinham se iniciado. A seguir, Clara pediu que todos ficassem em pé, formando um círculo e iniciou a primeira atividade que explorava *pulsação* fazendo movimentos como, palmas, estalos de dedos, estalos de língua e batidas dos pés no chão, realizados a cada *quatro pulsos*. Reparei que algumas crianças não participaram. A professora também parecia nervosa com minha presença. Tentei diluir o incômodo, realizando as atividades com as crianças, auxiliando-as quando não compreendiam o que era pedido por Clara. Apesar disso, a tensão era crescente. Seguindo a atividade de movimento, Clara colocou uma gravação, acompanhando o material didático do método CLAM - *músicas folclóricas*, arranjadas com harmonia bossa-novista para as crianças ouvirem e acompanharem com palmas.

A terceira atividade também seguia o modelo *CLAM*: a introdução à flauta-doce. Àquela altura, o clima da *aula* estava tenso: Clara incomodada com minha presença - ao menos era o que chegava à minha percepção; as crianças cada vez mais dispersas. Visivelmente, a professora foi ficando apreensiva com a falta de envolvimento do grupo. As flautas nas mãos das crianças - quase todas tinham seu próprio instrumento - acirrou o clima de conflito. A princípio, os vários 'soprinhos'

dados ao pedido de Clara para pegarem a flauta, expressavam vontade de tocar. Ali, mais uma vez o entusiasmo transbordava dos gestos e rostos das crianças. Mas a professora tinha sua atividade planejada cujo objetivo era continuar ensinando as posições de *si, lá, sol*, as quais foram trabalhadas na canção "pedagógica":



Na semana seguinte, antes da *aula* Clara e eu conversamos. Ela estava sozinha na sala 10, sentada à mesa e fazendo algumas anotações. Fui cumprimentá-la e perguntar-lhe se eu poderia participar da *aula* naquele dia. Acabamos tendo uma longa conversa que fluiu num tom de confissão, talvez por Clara e eu termos tido contatos anteriores, mais precisamente em 1994, quando participei do projeto Universidade/Conservatório. A fala de Clara foi permeada por desapontamentos e questionamentos:

Estou muito desanimada com esta turma. Eu tinha um grupo legal mas não pude continuar com o trabalho porque dispersaram a turma em vários horários. Estou dando aula aqui no Conservatório há quatro anos e sei que ainda tenho muito a aprender.

Observando, participando e posteriormente analisando aquela situação de ensino e aprendizagem, a partir do modelo teórico que me permitia ter um distanciamento e com isso um estranhamento, saltava à percepção uma teia de significados diversos. Esses significados vinculavam-se às diferentes representações sociais (de escola, de professores, de aluno, etc), das quais focalizei as referentes ao fazer musical. Além das representações já ressaltadas sobre a *musicalização*, sobressai naquela cena uma representação dos alunos sobre o fazer musical: tocar instrumento. Mas esta representação, entrava em confronto com as representações das professoras sobre o que deveria ser privilegiado na *sala de aula* e somada ao clima de tensão da área de *MC*, acabava criando uma situação de conflito.

Como na cena do *Concurso Erudito Interno*, no *MC* aparecem também as *músicas pedagógicas*, modalidade bastante difundida em métodos ocidentais de ensino musical, além da *música folclórica*.

No processo de análise, fui relacionando esta dinâmica de *aula* com o que Moreira e Silva ressaltaram sobre educação e currículo, conforme citei à página 228 retomado aqui: currículo "como correias transmissoras de uma cultura produzida em outro local, por outros agentes". As representações e os significados valorizados na sala de aula vinham de "outro local" e de "outros agentes": *CLAM*, cultura musical acadêmica, de vários métodos de ensino musical, de músicas nunca ouvidas, por exemplo. O que deve ser observado é que as professoras do *MC* não estavam acomodadas a esta 'lógica'. A angústia expressava incômodo e este, desejo de *mudança*. Mais um vez aquela representação de *Conservatórios* como instituições imutáveis é questionada.

Em reunião da equipe na mesma tarde, a qual conversei com Clara, tendo recebido sua resposta afirmativa quanto à minha presença em aula, fui solicitada a mudar de turma. Mas foi Mara quem deu a notícia:

Bom, agora eu vou falar uma coisa chata. É que Clara me pediu para falar para você porque ela estava sem coragem. É que ela está achando que não está conseguindo trabalhar com a classe por causa da sua presença.

Concordei, pois sentia estar a turma em fase de se constituir como um grupo e a presença de duas *professoras* - assim as crianças pareciam me ver - podia dificultar mais ainda o processo. Foi a própria Clara quem me sugeriu outra turma:

Se você assistisse à aula da turma da segunda-feira, você veria que é tudo diferente.

Por fim, ficou acordada minha participação na turma de segunda-feira - turma de *novatos* entre 9 e 10 anos e, a meu pedido, concordaram que mantivesse contato com a turma de *novatos-novatos* antes e após as *aulas*.

Outra situação de ensino e aprendizagem

(06/09/96) Eu estava no pátio, quando uma *aula* da turma de *novatos-novatos* terminou, e como vinha acontecendo, enquanto as crianças ficavam por ali esperando por quem viesse buscá-las, tinha a oportunidade de conversar com algumas delas. Muitas vezes, elas se aproximavam ao me verem; outras vezes era eu quem me aproximava. Depois de dizer alô a um grupinho, vi Luiz e Dimas sentados na muretinha envolvidos com a flauta-doce. Dirigi-me até eles e fui bem recebida. Sentei-me ao lado de Luiz, que imediatamente me perguntou se eu sabia tocar 'Mamonas'¹⁶³. Perguntei qual música e ele cantarolou "Mina, teu cabelo é da hora...". Peguei minha flauta e disse que ia tentar. Fui direto na posição de *si* e logo a melodia foi mostrando seu desenho entre *sol*³ e *do*⁴. Logo seria fácil para ele, já que estavam trabalhando em classe estas posições. Toquei uma parte da melodia e Luiz pediu-me para ensinar-lhe. Fui tocando por partes e ele imitando. Dimas também tentou, mas Luiz estava mais determinado. Tocou várias vezes. Enquanto tocava, percebia sua total imersão no que fazia e uma expressão de satisfação. A presença da *música popular* no cenário do *MC*, vinha principalmente através das preferências pessoais dos *alunos*. O repertório trazido pelas professoras era, na sua maioria, de *música folclórica* e música pedagógica.

Era bastante comum encontrar duplas ou grupinhos de crianças envolvidas, conjuntamente, em tocar flauta antes e após as *aulas*. Na cena descrita acima, a interação entre ensinar e aprender deu-se entre Luiz e eu, entre aluno e professora. Outras cenas envolviam somente as crianças de uma mesma turma ou de turmas diferentes que espontaneamente se juntavam e trocavam seus saberes e curiosidades

¹⁶³ "Manonas Assasinas": conjunto musical muito popular entre crianças e adolescentes entre os anos 1995 e 1996.

sobre *fazer música*. Esses momentos chamavam sempre muito a minha atenção, pois revelavam aspectos dos *alunos* e de suas relações com o fazer musical, normalmente impossibilitados de se mostrarem em situação de *sala de aula*, onde o papel central era reservado às *professoras* e ao conteúdo de seu ensino.

Apatia, questionamento, socialização e animação

(30/09/96) Era o meu terceiro dia de participação na *aula* da turma de 4ª *série de novatos*, aquela segunda turma que passei a observar por indicação de Clara. Quem se mostrou angustiada, então, foi Janete. Ela e Clara também compunham a dupla de professoras cuja aula começava às sete horas da manhã, todas as segundas-feiras.

A primeira aula foi na sala 9 com Janete. Quando entrei na sala, os cerca de 22 alunos estavam sentados, agrupados nas mesinhas, e Janete apresentou-me a eles: *gente, esta é Margarete. Ela vai participar das nossas aulas daqui pra frente*. Perguntei se tudo bem, e os *alunos* disseram sim. Sentei-me em uma cadeira isolada das mesas em postura de, inicialmente, apenas observar. Era uma turma de crianças mais velhas. Tinham entre 9 e 10 anos e muitos dos meninos e meninas já estavam mais para pré-adolescentes. Assim, suas brincadeiras e posturas em *sala de aula* eram diferentes daquela turma de *novatos-novatos*.

Freqüentavam aula de *musicalização* desde fevereiro, portanto já entrosados uns com os outros e com as *professoras*. O tema da *aula* foi a *prova* realizada na semana anterior. Janete fez vários comentários e começou em tom de brincadeira:

vou entregar as provas mas não é pra chorar não! A prova é pra ver o conhecimento de vocês.

Aluno: professora, quanto vale a prova?

Janete: 16

A avaliação no Conservatório era feita a cada dois meses, e no caso da musicalização de 1^a. à 4^a., cumpria um papel burocrático, como observou Mara uma vez, pois o MC não reprovava. O modelo de escola tinha de ser aplicado ali também, embora os próprios atores percebessem sua inadequação. Francis, 9 anos e uma das alunas de musicalização, disse num misto de espanto e desânimo: *ai! Prova aqui também!*

As crianças, com as provas à mão, acompanhavam os comentários da professora:

O que vocês mais erraram foram as figuras 4 e 8¹⁶⁴. Janete foi para a lousa e explicou: lembram? A figura 8 vale metade da figura 4. Ela desenhou na lousa uma laranja inteira e duas metades associando os desenhos com semínina e colcheia, respectivamente. Vamos fazer uma composição na lousa. Janete escreveu a fórmula de compasso 2/4 e os alunos iam dizendo que figuras pôr.

A fragmentação do conhecimento musical e sua racionalização no meio escolar e acadêmico, exercitada principalmente por centralizar a notação (notational centricity), questões abordadas no capítulo anterior, impunham aos alunos determinada relação com o fazer musical. Neste sentido é interessante citar outras colocações de Bruno Nettl sobre a necessidade de haver uma referência visual no fazer musical do ocidente:

"(...) um segmento desta sociedade ocidental (...) associa composição com escrita e aceita a criação de música no papel mesmo quando o compositor dificilmente pode imaginar seu som (...)" (Nettl, 1983, p.65)¹⁶⁵.

¹⁶⁴ No método CLAM, as semínimas e as colcheias são denominadas, respectivamente, *figura 4* e *figura 8*.

¹⁶⁵ "(...) a segment of Western society (...) equates composing with writing and accepts the creation of music on paper even when the composer can barely imagine its sound (...)" (Nettl, 1983, p.65).

Esta representação do fazer musical - composição como o que está escrito - foi recorrente no contexto do *MC*.

Na *composição* solicitada por Janete, as crianças não sugeriram nenhuma vez a *figura da colcheia*. Janete insistiu para que o fizessem, até verificar que, afinal, *elas não haviam entendido*.

Janete: *gente, lembra que vocês aprenderam colcheias com a Clara? Lembram de 'Serra-serra'?*

Janete se referia à parlenda 'Serra, serra serrador, serra o papo do vovô'. Ela pediu para as crianças *cantarem e baterem palmas*. Fizeram, marcando as *semínimas* com as palmas.

1
voz 2/4 Ser-ra Ser-ra Ser-ra - dor Ser-ra'o pa-po do vo-vô
palmas 2/4

Janete perguntou:

- *o que vocês fizeram?*
- *figura 4*, respondeu uma menina.

Janete considerou a resposta errada e insistiu na pergunta, mas as crianças não responderam. Minha percepção era de não haverem entendido a insistência da *professora*. Como observadora, minha interpretação foi que a resposta poderia ser *figura 4 ou 8*, dependendo do referencial. O referencial dos *alunos* pareceu-me ser o das palmas que realmente marcavam as *semínimas*, mas o referencial de Janete era o

ritmo da parlenda, com a predominância de *colcheias*, *figura* que ela queria ressaltar.

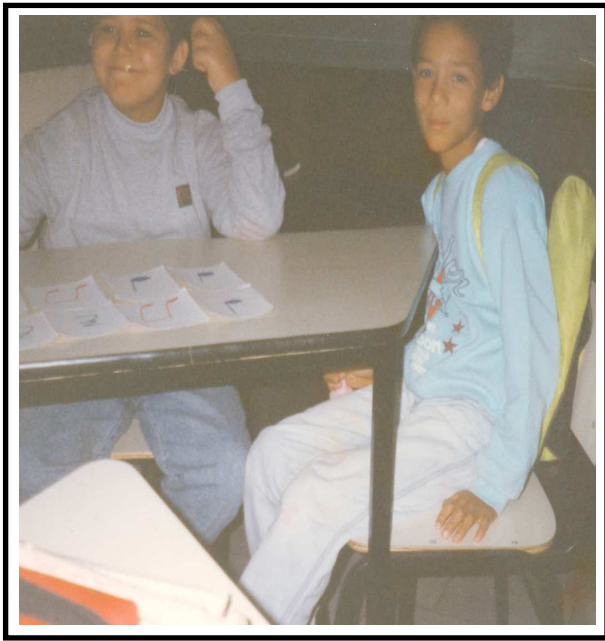
Ao mesmo tempo, observava a atividade e mantinha-me atenta ao comportamento das crianças. Muitas delas estavam completamente desligadas dos acontecimentos da *aula*. Estavam sentados nas cadeiras, mas distantes. Outros esforçavam-se em acompanhar. Suelma comentou com Paula: *minha mão está doendo de bater palmas*. Paula respondeu: *não queria vir para a aula hoje*.

Janete pediu aos *alunos* que escrevessem o ritmo de 'Serra, serra'. Sidney, muito atento durante toda a aula, escreveu, e contente, levou para a professora ver. *Estava certo*. Janete tentou animar a turma e chegou a comentar: *ou vocês tiveram um fim de semana estupendo, ou estão com muito sono*. Algumas crianças começavam a ficar impacientes, mas tentavam se controlar. A professora escreveu o ritmo na lousa e pediu para as crianças copiarem. Enquanto copiavam, ela se dirigiu a mim e desabafou:

estou perdida! Bastante angustiada continuou: *eu aprendi de um jeito e estou fazendo tudo igualzinho com as crianças. Eu não fiz faculdade de música como a Mara, a Laura. Tá tudo muito abstrato pras crianças, né?*

A tensão vivida no *MC* transbordou também nesta fala de Janete. Suas representações sobre o que significa saber música pareciam não ter significado para a maior parte dos alunos. No ano seguinte, Janete deixou as *aulas* e começou a trabalhar na sua área de formação superior: Economia. Um ano de experiência e ela decidiu: o que realmente queria era trabalhar com música. Em 1998, voltou a atuar no *Conservatório* e pensava em prosseguir seus estudos de música.

O sinal soou e a turma dirigiu-se para a sala 10, para a *aula* de Clara.

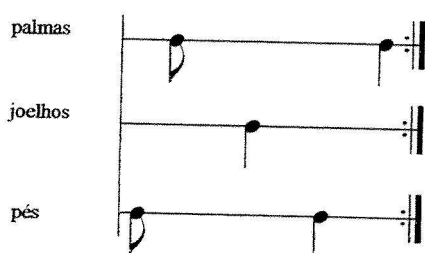


Quando entrei na sala de Clara, os alunos já estavam acomodados nas almofadas. Alguns já tocavam com afinco a melodia "Bem-te-vi" na flauta-doce; outros assobiavam a melodia enquanto pegavam seus instrumentos.



A concentração dos alunos na execução, e a vontade com que o faziam, criara outro clima, completamente diferente daquele de onde acabavam de sair. Fiquei estimulada com a sobreposição das flautas, tocando em tempos diferentes a mesma melodia e em meio a elas alguns assobios. Cheguei a imaginar em fração de segundo um pequeno arranjo.

Enquanto os *alunos* tocavam animados, Clara escrevia na lousa uma estrutura rítmica que usaria mais tarde durante a *aula*:



Seu ânimo não me parecia nada diferente por ter de atender uma turma após outra, sendo que em uma mesma manhã, podiam passar por ela cinco turmas.

A professora pediu atenção dos *alunos* e comentou as provas: a dificuldade na *leitura relativa*. Deu alguns exemplos na lousa e durante sua explicação, reparei que algumas crianças se dispersavam, outras mantinham-se atentas, e uma

continuava tocando flauta. Clara detinha-se no planejado e senti que fingia não se incomodar com os 'desatentos'. Voltou-se para a lousa e para a estrutura rítmica:

— *agora nós vamos aprender este ritmo corporal que depois vamos juntar com a flauta. Formem dois grupos, uma para tocar a flauta e outro para fazer o ostinato rítmico.*

Era um tipo de atividade comum no "Método Orff", método que Clara estava estudando na faculdade.

Os alunos se agruparam espontaneamente: no grupo da flauta, os meninos e mais Janine; no grupo do *ostinato*, só meninas. Clara ensaiou só as meninas e depois passou a flauta com o outro grupo. A seguir juntou. As crianças foram retomando o envolvimento e a concentração. O grupo de meninas estava empenhado em fazer o ritmo corretamente, em conjunto com a melodia, na flauta. O grupo da flauta também estava atento e ao final de uma primeira *passada* os meninos bateram palmas para eles mesmos, satisfeitos com seu desempenho e com o resultado geral. A animação foi crescendo, e o ânimo e a expressão facial de Clara foram mudando. Começou a sorrir de satisfação com o envolvimento dos alunos.

— *Agora vamos trocar os grupos: quem fez flauta faz o ostinato e vice-versa. (Os meninos reagiram):*

— *Não, Não!*

— *(Clara): por que não?*

— *(um dos meninos): é difícil!*

— *(outro): isso é pra menina. Alex comentou baixinho com um colega: só faltava essa mesmo.*

— *Uriel, expansivo e brincalhão, disse em tom de convocação e aventura: Vamos dançar galera!*

Àquela altura, Janine já havia mudado de grupo, tendo ficado com meninos de um lado e meninas de outro. Os meninos fizeram um semicírculo ao redor de Clara e começaram a *treinar o ostinato*. Lembrei-me do comentário de Otávio, aluno da mesma turma, em outro dia, no pátio, quando uma colega disse que precisava *treinar*

mais teclado. Muito espontaneamente disse: *treinar? Parece treinar cachorro. Vem cá cachorro, vem!.*

Os meninos pareceram-me mais empenhados do que o grupo anterior na realização do *ostinato*. Quando se juntaram ao grupo de flauta, a concentração era visível. Daniel, o menino vindo de São Paulo e que *cantava e dançava* ao som do rádio desde pequeno, era daquela turma de *MC*. Ele transmitia uma grande alegria no corpo solto que remexia, enquanto reproduzia o ritmo. Até mesmo a aluna, aparentemente menos envolvida com a aula de *MC*, ofereceu-se como modelo a ser observado na realização do *ostinato*, assumindo o papel da professora. Nesse momento, a alegria de Clara chegou ao auge. Ela sorria e sorria de satisfação. O sinal soou, e com a voz solta que tomou toda a sala, perguntou: *vocês gostaram da aula de hoje?*

Uma análise detalhada daquela cena poderia ocupar muito minha atenção. Poderia, por exemplo, abordar o envolvimento dos alunos a partir de um possível processo de socialização mais avançado da turma. Aqueles alunos com quase um ano de inserção no *Conservatório*, (é interessante lembrar que essas crianças participavam de outros contextos da escola, tais como as aulas de instrumento, coral), já contavam em processo de escolarização geral. Gostaria, entretanto, de concentrar-me na metamorfose dos sentimentos da professora e na idéia de a *mudança* que ela remete.

As pressões que o *MC* sofria, a busca das professoras da área por um modelo de *musicalização*, os sentimentos de angústia desencadeados por tais situações, somados a uma estrutura escolar marcada por carga horária intensa de trabalho, talvez estivessem vinculados à postura de Clara no início daquela aula. Entretanto,

uma crescente fluência de comunicação entre ela e os alunos, isto é, as ações musicais propostas por ela recebiam respostas de envolvimento dos alunos, remetia a um significado destas ações para eles, mudando a postura de Clara. Seu entusiasmo 'transbordava', ao sentir a vibração dos alunos com o que faziam. Se, como foi visto, estes alunos já estavam em processo de socialização, não apenas na cultura escolar - eram crianças entre 9 e 10 anos -, mas também na cultura do *Conservatório* - freqüentavam a escola de *música* há um ano; o envolvimento deles com a atividade proposta pela professora aponta para *mudanças* nas suas representações sobre fazer musical - ao menos o fazer musical escolar. Assim, no mundo do *Conservatório*, acontece o confronto de representações sociais sobre fazer musical, o que dá sentido às práticas musicais. E ainda mais: encontram-se consensos sobre estas representações promovidos pela socialização. A cena seguinte, evidencia a construção social e cultural sobre o que é música e sua maneira de ser aprendida.

Música é um coisa que a gente canta

Estava em observação participante na terceira turma de musicalização no segundo semestre de 1997, outra turma de *novatos-novatos*, quando me dei conta de não ter incluído nas entrevistas feitas com *alunos* do *Conservatório*, uma questão formulada aos meninos do *Congado*. No *Congado* eu perguntava: como vocês aprenderam a *bater caixa*? Naquele dia perguntei aos alunos do *Conservatório*: como vocês aprendem a tocar os instrumentos? Como vocês aprendem música?

Era final de semestre e já participava das aulas deles há dois meses e meio. Tínhamos construído uma relação bastante fluente e afetiva a tal ponto de no ano seguinte, quando já não mais em trabalho de campo, vez por outra ia ao

Conservatório e *alunos* da turma viam-me e vinham abraçar-me calorosamente. Nesse clima de relação fluente, propus um jogo sobre aquelas questões, motivada pelo "etnomusicólogo extraterrestre", inventado por Bruno Nettle em seu estudo em escolas de música americanas (1995). O jogo envolvia a aterrissagem de um ET no *Conservatório*.

(24/11/97) Solicitei à professora Berta permissão para fazer uma atividade com as crianças. Já estávamos nas últimas aulas do semestre; a apresentação dos alunos do *MC* havia acontecido na semana anterior, portanto, minha solicitação não interferiria no andamento do seu trabalho. Berta concordou. Estávamos na sala 10, a sala ampla. As cerca de 30 crianças entre 7 e 10 anos estavam sentadas nas almofadas espalhadas pela classe. O clima era de descontração, com grupinho de alunos conversando. Coloquei-me no meio da sala e perguntei às crianças sobre os filmes de ET que eles já tinham visto. Lembraram alguns. Depois perguntei quais tipos de coisas eles imaginavam haver no planeta do ET, mas o imaginário deles estava mais ligado ao aspecto daquelas criaturas:

— (um menino) *tem os olhos pendurados*
— (outro) *é todo verde...*

Com o envolvimento no assunto, continuei o jogo:

— imaginem que um ET aterrizou aqui no pátio do *Conservatório*. Ele ficou andando por aqui e começou a ouvir uns sons que nunca tinha ouvido na vida dele. Então ele chegou para um dos meninos que jogava futebol tendo uma latinha de refrigerante como bola (atividade que ocupava os meninos durante o recreio), chegou pro menino e disse: que negócio é esse que vocês ficam apertando umas coisinhas brancas e pretas assim (fui ao piano), que negócio é esse?
— Patrício, 10 anos, respondeu com "voz de ET": *piano*
— Eu: Piano? E para que serve o piano?
— Patrício ainda personificando o ET: *pra fazer música*
(As crianças riem com a encenação de Patrício).

- ___ Eu: Música? O que é isso? Eu nunca ouvi falar!
- ___ Patrício: *uma coisa que os cantores cantam.*
- ___ Perguntei a outro menino: E pra você? O que é música?
- ___ *...é... ah, não sei*
- ___ Eu: quem é que poderia explicar para o ET o que é música? (vários alunos se oferecem) *Eu, eu...*
- ___ Otávio, 10 anos: *uma coisa que a gente canta* (riem)
- ___ Eu: e todas as pessoas neste planeta nascem sabendo música?
- ___ (Em coro) *não.*
- ___ Eu: como é então que as pessoas conseguem fazer música?
- (Vários falaram ao mesmo tempo, mas registro um só):
- ___ *estudando*
- ___ Eu: estudando o quê?
- (falam juntos, mas mais uma vez concentro-me em uma das respostas):
- ___ *música.*
- ___ Eu: O que é estudar música?
- ___ um aluno: *é aprender música*
- ___ Eu: e o que é aprender música?
- ___ uma aluna: *é o professor passar pra gente*
- ___ Eu: quem é que pode falar mais sobre o que é aprender música
- ___ Rogério, 9 anos: *aprender música é estudar, depois grava numa fita e depois só vender*
- ___ Tarcísio, 10 anos: *O que o professor aprende e depois ele passa pra você*
- ___ Otávio: *aprender música é quando uma pessoa passa pra gente aprender assim ...*
- ___ Camila, 9 anos: *é trabalhar com as notas assim, igual um martelo*
- ___ Liliam, 10 anos: *uai, é aprender cantar, aprender muita coisa sobre a música*
- ___ Lara, 10 anos: *aprender o encontro dos sons que formam as música*
- ___ Tamara, 8 anos: *o professor passa pro cê estudar*

Continuamos com o jogo na semana seguinte, semana de *prova*. Conforme as crianças terminavam a *avaliação*, saíam para o pátio e lá, continuamos a brincadeira, sentados sobre a muretinha:

- ___ Eu: Rafael, explica pro ET como é que você aprende a tocar flauta.
- ___ Rafael: *com a professora*

- ___ Eu: e você, Roberto?
 ___ *com o professor*
 ___ Eu: Patrício, como é que você aprende a tocar seu instrumento?
 ___ Patrício: *ah, o professor me ensina, uai*
 ___ Eu: o único jeito de aprender é com o professor ou tem outro jeito?
 ___ Otávio, que aprendia piano: *não, através das notas musicais*
 ___ Eu: e você, Camila, aprende música de que maneira?
 ___ *olhando no papelzinho lá*
 ___ Tarcísio: *ela aprende através das partituras*
 ___ Daniella, aluna de piano: *a professora fala as notas e eu vou tocando*
 ___ Marcella: *violão, tocando as notas musicais, tocando música, tocando acompanhamento...*
 ___ Letícia, violino: *aprendo com o professor*

Quando transcrevia estes depoimentos, cuja gravação era parte do jogo (à certa altura, meu papel foi de repórter), chamaram-me atenção os intermediários citados pelos alunos tão seguramente, entre aprendizes e música: *aprender música com a professora; através das notas musicais* ou *através das partituras*.

Aquele grupo de *novatos-novatos*, portanto de alunos recém ingressados no Conservatório, tinha na *aula de musicalização* apenas uma das formas de inserção no cenário. Paralelamente a essa *aula*, freqüentavam *aulas de instrumento*. Pareceu-me notável em tão pouco tempo de incursão dos alunos naquele mundo (cerca de 3 meses), já demonstravam acentuado processo de socialização, tomado neste estudo como interiorização da realidade objetiva, segundo Berger e Luckmann (1985, p.173). Como se tratava de um grupo com idades entre 7 e 10 anos, parte deles já estava há alguns anos em processo de escolarização, segundo McLaren, qual "uma introdução, preparação e legitimação de formas particulares de vida social" (1997, p.193)". Assim, representações sobre o mundo escolar eram articuladas com

representações sobre fazer musical, valorizadas oficialmente através da *grade curricular*, das *apresentações*, das ações em aulas, portanto, através de discursos e práticas dos atores. A representação de saber música, qual seja ter competência de *leitura musical* salta dos depoimentos acima transcritos. A fala das crianças desvela um processo de construir esta representação da cultura musical acadêmica, embora alguns depoimentos mostrem outras representações extra-escolares presentes, como o de Rogério, 9 anos: *aprender música é estudar, depois grava numa fita e depois só vender*.

Representações sobre fazer musical e *musicalização*

O "zoom" sobre recorte do material etnográfico relativo à *musicalização*, um dos vários contextos de ensino e aprendizagem no *Conservatório*, desvelou um concentrado de representações sociais relativas à historicidade do *Conservatório*. Elas abrangem: sua contemporaneidade, expectativas diferenciadas dos alunos sobre a prática musical, aspectos educacionais e musicais, tornando esta situação de ensino e aprendizagem de música muito mais do que uma situação de instrução. O olhar antropológico sobre a *musicalização*, olhar "sob a ótica da cultura", nas palavras de Dayrell (1996, p.137), desvelou um dinamismo questionador daquela representação de Conservatórios como instituições estáticas.

A idéia de *mudança* permeou também representações sociais sobre o fazer musical: busca de uma relativização do papel da *leitura musical* no processo de ensino e aprendizagem, e busca da identidade da *musicalização* no cenário do *Conservatório*. Mas o empenho por *mudanças* desejado por professoras, conflitava com representações bastante estabelecidas sobre a centralidade da *leitura musical* nos processos de ensino e aprendizagem de música, portanto, central também na

musicalização. O *MC* continuava sendo representado como local para aprender a *leitura musical*.

Somadas àquela situação de tensão, aparecem as diferentes expectativas de alunos, decorrentes de suas biografias musicais, constituídas segundo diferentes contextos sociais, diferentes idades, grupos culturais. O *Conservatório*, como instituição escolar, tem eficientes meios de socialização e muitos desses alunos acabavam por incorporar novas representações sobre fazer música.

As *música popular* e *música erudita* tão presentes em outros contextos do *Conservatório* aparecem no contexto da *musicalização* de modo diluído: a *música popular* aparece na experiência musical extra-escolar dos alunos e poucas vezes, na sala de aula. Predominam no *MC* as *músicas pedagógicas* que participam de fragmentação, seqüenciação e estilização da experiência musical. Assim, mais do que *aprender música*, os alunos estão aprendendo outro relacionamento com música, porém mantendo a seu modo, resistências a este novo modelo. No *MC*, tal qual no contexto da prática da *música popular* e da *música erudita*, o movimento por *mudanças* vem acompanhado por um movimento de permanência, a "unidade dos contrários", a qual, segundo Barel (1974), descreve a reprodução social.

Parte IV

Educação musical como cultura

Capítulo 8 - Discussão e reflexões finais

"não se trata de saber quando comecei a tocar; a música estava lá (...) você abre os olhos e ela está em casa, na comunidade" (Lipsitz, 1993, p.ix)¹⁶⁶.

Esta citação é a resposta do pianista de jazz Abdullah Ibrahim, nascido na África do Sul, à solicitação de um repórter para "explicar quando ele interessou-se por música pela primeira vez". George Lipsitz recorre às palavras do pianista, para ressaltar que mesmo com as "diferenças entre as práticas musicais da África do Sul e dos Estados Unidos, (...) aqui também [USA] (...)

"as práticas musicais não 'começam' quando pegamos um instrumento ou quando prestamos atenção ao que está acontecendo com uma dada canção. [Antes disso] entramos em um mundo musical já em andamento" (*Ibid.*, p.ix)¹⁶⁷.

O olhar antropológico que procurei lançar sobre o ensino e aprendizagem de música no Congado e no *Conservatório* mostrou estarem seus atores inseridos em mundos musicais contextualizados culturalmente. No entanto, principalmente no *terno Marinheirinho*, enquanto uma demarcação entre estar naquele mundo musical e aprender aquele mundo parecia não fazer muito sentido, no *Conservatório*, como em outros espaços escolares, a ruptura entre estar no mundo e aprendê-lo era o que fazia sentido. Jean, filho de Bodão, respondeu meio sem paciência à minha insistência para verbalizar sobre como os meninos congadeiros aprendem a *bater congo*:

¹⁶⁶ "it's not when I started to play; music was there...you open up your eyes, it's in the home, in the community" (Lipsitz, 1993, p.ix).

¹⁶⁷ "(...) differences between musical practices in South Africa and in North America, (...) here, too (...) musical practices do not 'start' when we pick up an instrument or when we pay attention to what is happening in any given song. We enter a world of music already in progress around us" (Lipsitz, 1993, p.ix).

uai, tem que saber nada. Aí na hora começa e aí vai aprendendo. Vai aprendendo nos ensaio, nos ensaio das caixas, assim vai aprendendo. Antes da Festa acho que eles fazem outro ensaio e aí na Festa cê já sabe.

Alguns estudantes do *Conservatório* responderam, sem expressarem estranhamento à minha questão sobre o que é aprender música:

- Rogério, 9 anos: *aprender música é estudar, depois grava numa fita e depois só vender*
- Tarcísio, 10 anos: *O que o professor aprende e depois ele passa pra você*
- Otávio: *aprender música é quando uma pessoa passa pra gente aprender assim ...*
- Camila, 9 anos: *é trabalhar com as notas*

Cruzando as falas de Jean e a dos alunos do *Conservatório* com as do pianista de jazz, percebi implícita nas questões dirigidas àquelas crianças a representação de que estar no mundo e aprender o mundo são experiências separadas. Afinal, elas não são separadas, elas são feitas separadas.

As representações sociais estão fortemente arraigadas nas nossas maneiras de perceber a realidade. Vivenciar o estranho para estranhar o familiar significa perceber outras representações, outras visões da realidade. O estudo simultâneo em dois cenários tão diversos social e culturalmente, um estranho a mim e outro considerado inicialmente familiar, foi fundamental para possibilitar a perspectiva antropológica. A busca pelos significados êmicos, quer no Congado, quer no *Conservatório*, aconteceu nesse exercício de vivenciar o estranho e estranhar o familiar, e portanto, de relativizar as representações sociais de um e de outro.

Trabalhar nos dois cenários trouxe também a tese da comparação na pesquisa. Entretanto, conforme evidenciado logo no primeiro capítulo, essa comparação foi eminentemente antropológica. A comparação antropológica entre diferentes

significados não implica consagração de um modelo, mas a possibilidade da diversidade, da ampliação dessas possibilidades e de como diferentes significados dão sentido às práticas culturais em cada cenário.

Esta reflexão inicial indica uma questão metodológica fundamental no modelo interpretativo-reflexivo de pesquisa que propus desenvolver. Desde minha primeira experiência numa *Festa de Congado*, quando os meninos *dançadores* impressionaram-me sobremodo, até a finalização da narrativa de minhas incursões nos dois cenários, fui sendo transformada pelo o que não conseguira perceber até então, quer no cenário inicialmente estranho, quer no cenário inicialmente familiar. Vivi nesse processo o que Lawrence Grossberg descreveu: "no fim de contas os analistas, como contadores de histórias, são remodelados pelas histórias que eles estão contando" (1992, p.66). Se não podia perceber toda a densidade dos mundos do *Congado e do Conservatório*, intuía que aprender música deveria ter dimensão muito maior daquela permitida por minha formação. Foi aí que o olhar antropológico mostrou-se fundamental, mesmo com todos os riscos decorrentes de não ser antropóloga a dona do olhar.

A transformação do olhar torna-se metodologicamente fundamental, porque dá ensejo a inferir outras interpretações: interpretações relativas ao objeto de estudo e às suas implicações para o campo acadêmico, no qual este objeto de estudo se insere. No primeiro caso, o roteiro interpretativo começou com o interesse em compreender de modo mais denso a relação aprendizes e fazeres musicais. A partir desse interesse, formulei o objetivo geral de desvelar as representações sociais sobre fazeres musicais no âmbito de cada cenário e posteriormente, observar e interpretar a presença das representações nos contextos de ensino e aprendizagem destes

cenários. No segundo caso, o objetivo concentrou-se em refletir sobre a relação educação musical e cultura, especificamente sobre a interpretação da educação musical como cultura.

Neste capítulo, de caráter reflexivo e conclusivo, busco, no primeiro momento, fazer uma retrospectiva do que foi exposto no corpo da tese, seguida de interpretações relativas ao objeto de estudo. No segundo, discuto essas interpretações no campo da Educação Musical, através do tema "educação musical como cultura" e concluindo, ensaio alguns pontos relativos às implicações da pesquisa e da linha interpretativa de educação musical para o campo da Educação Musical, acrescidos de alguns desdobramentos para pesquisa futura.

Relação entre aprendizes e fazeres musicais

Julgo ser a relação entre aprendizes e fazeres musicais central em qualquer prática de educação musical. Fundamentada nos estudos antropológicos e sociológicos, avantei o conceito de representações sociais - saber conceitual e prático construído e compartilhado coletivamente nas interações sociais - baseando aquela relação. Desta maneira, representações sociais tornaram-se o foco da investigação.

A relação entre aprendizes e fazeres musicais acontece em contextos histórico-sócio-culturais particulares. Neste sentido, foi determinante definir o conceito de cultura que sustenta este estudo. Seguindo Geertz (1989) e complementando com Tedlock e Mannheim (1995), cultura foi entendida como teia de significados constituídos nas interações sociais e em processo contínuo de produção, reprodução e revisão.

Também foi necessário definir 'fazeres musicais'. No caso, recorri a Blacking que o define como "uma ação social" (1995, p. 223) "resultado da interação

interpessoal com ao menos três conjuntos de variáveis: sons ordenados simbolicamente, instituições sociais e uma seleção de capacidades cognitivas e sensório-motoras do corpo humano" (1992, p.305). Seja no *Congado*, seja no *Conservatório*, o material etnográfico evidenciou que seus respectivos fazeres musicais são ações sociais resultantes da interação dos atores com sons ordenados simbolicamente, quer como mensagens rituais (*Congado*), quer como experiências cotidianas (as experiências extra-escolares dos alunos do *Conservatório*), e ainda programas institucionais (representações sobre fazer musical reproduzidas da academia).

As noções de articulação e contexto requereram também explicitação. Definidas conforme Grossberg, permitiram ressaltar a dinâmica social e cultural presente na relação entre aprendizes e fazeres musicais. Apesar de o ritual e o institucional terem sido considerados contextos, onde o ensino e a aprendizagem de música aconteciam, nos cenários do *Congado* e do *Conservatório* respectivamente, interpretei-os não como "um background" dado e estático, mas seguindo Lawrence Grossberg, focalizei aqueles contextos nas suas dinâmicas. Entretanto, diferentemente de Grossberg considerando o contexto "pronto ao final da análise", estimo que ao final do estudo fique a imagem de contextos em permanente movimento. Espero que esta imagem consiga superar o caráter de congelamento produzido pelo texto acadêmico.

Focalizar o desvelamento de representações sociais sobre fazeres musicais nos contextos de ensino e aprendizagem de música implicou concentrar atenção na articulação entre fazer musical e o cenário sócio-cultural. Tendo como pressupostos (1) a estreita relação entre fazer musical e ensino e aprendizagem de música

constituídos localmente, transmitindo esse fazer e sustentando sua dinâmica e (2) as representações sociais como aquilo que dá sentido às ações sociais e culturais, considere aspecto fundamental para a compreensão do ensino e aprendizagem de música a reconstituição das representações sobre o fazer musical em cada cenário. A interpretação do material etnográfico evidenciou a estreita relação entre cenário sócio-cultural, fazer musical e ensino e aprendizagem de música.

Congado: Rede de representações sociais sobre o fazer musical no ensino e aprendizagem de música

Na parte II da tese - Vivendo o estranho: o cenário do *Congado* - procurei descrever minha inserção etnográfica em um cenário que me era estranho e, no processo de interação com seus atores, desvelar as representações sociais sobre seu fazer musical e a presença dessas representações no ensino e aprendizagem daquele fazer musical. Interpretado segundo seu aspecto de expressivo relevo, o de ritual afro-católico envolvendo a *Festa do Congado*, procurei no capítulo 2 - *Adoro Congo* - reconstituir "as estruturas mais amplas de pensamento e ação" (Geertz, 1998, p.19) que dão sentido aos focos centrais dos capítulos 3 e 4: fazer musical congadeiro e seu ensino e aprendizagem.

A inserção naquele cenário e a interação com seus atores proporcionaram-me desvelar uma ordem da *Festa*. Conforme familiarizava-me com essa ordem e seus sentidos, traçava meu percurso para os fins da pesquisa. Das várias possibilidades de recorte naquele mundo, concentrei-me nos dois *ternos de Marinheiro* e na sua *Dança do Congado*. Através da expressão êmica *adoro congo* fui reconstituindo os significados presentes no mundo congadeiro.

O modelo interpretativo baseado em Leach, segundo o qual, o ritual veicula mensagens fundadas em um mito que ordena e dá sentido às ações, ensejou cumprir o objetivo proposto de desvelar as mensagens comunicadas na *Festa do Congado* de Uberlândia. A contraposição de culturas, de etnias e a construção de identidades como mensagens rituais são comunicadas através de "uma multiplicidade de canais sensoriais" (Leach, 1992, p.60) - verbais ou não, concorrendo todos para recriar e atualizar as mensagens trocadas entre participantes e não-participantes.

O material etnográfico, articulado com o modelo teórico, revelou que o fazer musical, um dos canais sensoriais presentes no processo ritual, desempenha papel de destaque. Os *batidos* presentes nas diferentes versões do mito de origem, como aquele que sensibilizou Nossa Senhora do Rosário, para trocar o alto da árvore, ou o mar, pelo altar da igreja, mantém-se como símbolo ritual, e portanto, veiculador de mensagens conferindo sentido àquela prática cultural.

O modelo teórico interpretativo do fazer musical neste trabalho, modelo fundamentalmente etnomusicológico, aborda-o não apenas como espelho cultural e social, mas também como constituidor das culturas e sociedades. Sustentado por este modelo e pela Antropologia Interpretativa, procurei descrever o fazer musical congadeiro articulado com a totalidade do processo ritual. Desta maneira, os produtos sonoros foram considerados, enquanto processo, participando ativamente de uma ordem social. O fazer musical é constituído pelo ritual e seu constituidor, sendo-o também da identidade daquelas pessoas.

As representações sociais sobre o fazer musical congadeiro conferem sentido, por sua vez, ao ensino e aprendizagem observados nos *ternos* de *Marinheiro*. Por serem o ensino e a aprendizagem processos implícitos na própria construção

cultural - tudo no ritual ensina, observa Brandão - a educação musical congadeira participa também da constituição daquele mundo. Assim, se tal educação musical é por um lado constituída social e culturalmente, ela constitui igualmente a sociedade e a cultura.

Elemento ritual, o fazer musical no cenário do *Congado* recria e atualiza mensagens, entendidas eticamente como representações sociais, de identidades sociais e culturais, de reciprocidade, de resistências e de mediação com o sagrado. Os *batidos* e a *música* perpassam todo o período ritual nas suas diferentes fases; perpassam também toda a vida dos *congadeiros* à medida que, em especial os *batidos*, evidenciaram ser elemento de conexão entre atores e cenário. A forma cíclica do ritual se expressa e se repete na forma musical dos *batidos e música* e também no ensino e aprendizagem de música. Fundamentado no modelo interpretativo, ensinar e aprender música naquele cenário significa produzir as identidades dos congadeiros, assegurando-lhes a continuidade da existência social pela via do sagrado.

A rede de representações sociais sobre o fazer musical nos contextos de ensino e aprendizagem de música no *Congado*, evidenciou relações entre aprendizes e fazer musical menos conflituosas do que as evidenciadas no *Conservatório*. No *Congado*, os conflitos nesse âmbito (fazer musical) expressavam-se com a circulação dos congadeiros de um terno a outro. Lua, dançador no Marinheirinho deixou o terno Sainha, porque lá o *batido* era lento. Os conflitos observados aconteciam por outros motivos, por exemplo, competição entre os ternos. Enquanto no *Conservatório*, pude observar a existência de uma gama diversificada de representações sociais sobre o fazer musical, no mundo congadeiro, estas

representações eram mais homogêneas. Isso parece decorrer de um universo de atores social e culturalmente hierarquizado, mas com forte sentido do coletivo. As expectativas sobre o fazer musical e sua aprendizagem eram mais estruturadas em torno de um objetivo introjetado socialmente: torna-se *congadeiro* para *bater e cantar* à *Nossa Senhora e a São Benedito*. Desse modo, aprender a *bater, a cantar, a fazer música, a encaixar os batidos, a apitar* significa aprender a ser *congadeiro* e *louvar* os santos. A 'lógica' do ensino e aprendizagem de música no ritual mostrou-se mediada pelo sagrado, isto é, as representações sociais sobre o fazer musical formam uma teia de significados de mediação com o sagrado compartilhada pelos atores. Assim, defino a presença de representações sociais sobre o fazer musical neste cenário como uma rede que dá sentido ao ensino e aprendizagem de música.

Conservatório: Confronto de representações sociais sobre o fazer musical no ensino e aprendizagem de música

Na parte III da tese - Estranhando o familiar: o cenário do *Conservatório de Música* - descrevi minha inserção e interação nesse mundo, a princípio considerado familiar, mas que o exercício do estranhamento, a partir da vivência do estranho no outro cenário e do uso de técnicas etnográficas, permitiram-me superar como o óbvio. Tal qual na parte II, os objetivos a serem alcançados eram, no primeiro momento, desvelar as representações sociais sobre o fazer musical e a presença dessas representações no ensino e aprendizagem de música.

O *Conservatório de Música*, interpretado como instituição social à la Douglas permitiu-me lançar um olhar antropológico baseado nas analogias naturalizantes que sustentam as instituições sociais. Considerando que a instituição *Conservatório* estaria fundada em analogias constitutivas da cultura ocidental e de

suas instituições pedagógicas e musicais, empreendi a análise do cenário, articulando-a com a categoria êmica *mudança*. Esta análise conduziu a três eixos interpretativos sobre a idéia de *mudança*: (1) *mudança* como classificação ocidental, isto é, segundo Douglas (1998, p.71), a idéia de *mudança* como contraposição à passividade e permanência e como alinhada à atividade e modernidade; (2) a contraposição *mudança* e representação do *Conservatório* como instituição estática; e (3) a articulação entre a idéia de *mudança* e representações sociais sobre o fazer musical no cenário.

O recorte feito em três dimensões da realidade objetiva do *Conservatório* - contexto de inserção no *Conservatório* pontuado pela *matrícula*, o processo de socialização promovido tanto pela *grade curricular*, quanto pelos eventos como a *FEAM*, e a preocupação êmica com a *evasão* - foram articulados com a idéia de *mudança*.

O descrever da inserção no mundo do *Conservatório* desvelou uma densidade social e cultural expressa nas diferentes expectativas de estudantes sobre o fazer musical, contrapostas ao que a escola coloca como seu papel - formar profissionais de música. Nesse quadro, a representação do *Conservatório* como instituição estática começa a ser problematizada.

A descrição da *grade curricular* desvelou sua articulação com as analogias naturalizantes que sustentam as instituições sociais na cultura ocidental. Essas analogias quando articuladas com a idéia êmica de *mudança*, possibilitaram desvelar algumas representações sociais sobre o fazer musical no *Conservatório*. Estas representações formam uma teia de significados reproduzidos e recriados nos

inúmeros contextos da escola. Na descrição etnográfica, concentrei-me nas representações dos alunos e alunas, nas representações do corpo diretor e docente.

As representações sobre o fazer musical dos estudantes que procuram aquela escola de música são várias. A diversidade de origens sócio-culturais dos atores estão articuladas com as várias representações construídas em "processos institucionais e discursivos" localizados, resultando em diferentes tipos de capital cultural (Frith, 1984). O material etnográfico evidenciou música associada ao divino, ao prazer, à expectativa de profissionalização, ao desejo de sociabilidade.

Por parte do corpo diretor e docente, as igualmente variadas representações mostraram-se, por um lado, vinculadas ao discurso acadêmico e, portanto, às representações por ele constituídas e mantidas. Por outro lado, ligavam-se às trajetórias musicais particulares de cada um dos atores: formação musical no mundo da música popular, ou no mundo musical acadêmico', música como entidade autônoma, música como notação, música como algo alcançado após vários anos de estudo; todas representações recorrentes.

A *música popular* apareceu representada de várias maneiras. Para parte dos alunos, ela estava vinculada às suas expectativas de inserção no *Conservatório* expressas numa forma de resistência: a *evasão*. Para parte dos professores, ela significou *mudança* como classificação ocidental relacionada à inovação. A centralidade da *música erudita* na educação musical começa a ser relativizada, mas seu poder hegemônico ainda transparece em falas e ações, como aquelas envolvendo o *Concurso Erudito Interno*. A "unidade dos contrários: unidade de contradições sociais, unidade de mudança e estabilidade" de Barel (1974, p.94) saltou da análise do material etnográfico.

Estas colocações começam a dar maior concretude ao que venho denominando, no caso do *Conservatório*, de confronto de representações sociais sobre o fazer musical nas situações de ensino e aprendizagem de música. Os alunos ingressavam no *Conservatório*, portadores de um conjunto diversificado de representações sobre o fazer musical, de acordo com sua origem social, seu capital cultural, idade, gênero, etnia e as músicas que produzem e/ou consomem; o *Conservatório*, como instituição escolar, é constituído, por seu lado, por outro conjunto de representações sustentada por seus dirigentes. O encontro dessas representações no cenário origina uma dinâmica social de conflitos, consensos, negociações e resistências. A marcante heterogeneidade de representações sobre o fazer musical, presentes no *Conservatório* articula-se com o universo heterogêneo de seus atores. A 'lógica' que dá sentido ao ensino e aprendizagem de música naquele cenário, mostrou-se marcada pela tensão entre mudança e permanência. Sob um ponto de vista, aparece a “luta pelo consenso” (Giroux, 1993, p.186), já que a instituição busca inserir seus atores nos seus programas, conforme destaca Douglas, isto é, "as instituições têm a patética megalomania do computador, cuja única visão do mundo é seu próprio programa"(1998, p.98); sob outro, aparece a “luta para abrir (...) espaços para resistência e afirmação” (Giroux, 1993, p.187) a partir do agenciamento. Esta 'lógica' é marcada também pela linearidade levando não só à profissionalização, mas também à evasão. A 'lógica' do individualismo ali contrasta, com a 'lógica' do coletivo no outro cenário. Mais uma vez, reafirmo: esse 'jogo de espelho' entre *Congado* e *Conservatório* não implica crítica a um ou outro modelo. Busco com ele refletir a constituição sócio-cultural do ensino e aprendizagem de música em cada cenário.

Sintetizando, a presença de representações sociais sobre fazer musical no ensino e aprendizagem de música mostrou-se diferenciada em cada cenário por contextualizações sócio-culturais diversas. No *Congado*, descrevo essa presença como rede caracterizada por uma tendência mais consensual sobre fazer musical e ensino e aprendizagem daquela música. No *Conservatório*, descrevo-a qual um confronto de representações sociais. Tal confronto constitui-se também, numa rede, caracterizada contudo, por conflitos, resistências, negociações e consensos sobre fazer musical e ensino e aprendizagem das músicas praticadas no cenário. Da articulação entre contextos sócio-culturais, representações sobre fazeres musicais e o ensino e aprendizagem de música, emergiu o tema educação musical como cultura; educação musical como teia de significados constituídos nas interações sociais (Geertz, 1989) e em constante processo de produção, reprodução e revisão (Tedlock e Manheim, 1995).

Alargando o discurso da Educação Musical

O que vem a ser lançar um olhar antropológico sobre práticas de educação musical?; qual a relevância desse olhar para o campo acadêmico da Educação Musical, entendido como espaço que estuda e reflete sobre os vários aspectos que constituem as práticas de educação musical escolares e não escolares?

Na introdução da tese, adiantei alguns aspectos referentes a estas questões e espero, na presente seção, cumprir a expectativa de melhor esclarecimento. Adiantei que o olhar antropológico é relativizador e que o foco nas interações sociais e na busca de significados êmicos, também centrais nesse olhar, possibilitariam rever e ampliar concepções e práticas consagradas no campo da Educação Musical. Ao tomar de empréstimo da Antropologia a idéia de que as práticas culturais são

enredadas por representações sociais, idéia que sustentou teoricamente o trabalho de campo, cheguei à imagem da educação musical como cultura. Concentro-me, a seguir, num adensamento desses pontos.

Enfatizo mais uma vez que a pesquisa empreendida jamais buscou propor um modelo de educação musical, nem mesmo qualquer tipo de transporte de práticas de educação musical entre os cenários. A presença do *Congado* e do *Conservatório* na composição de um único objeto de estudo está fundamentada tanto na origem deste objeto quanto no deslocamento cultural necessário nos estudos antropológicos e no método etnográfico. Assim, o objeto de estudo traz a comparação antropológica à pesquisa, comparação interessada na diversidade cultural. Objetivando sintetizar este olhar antropológico sobre as práticas de educação musical estudadas, retomo pontos comparáveis entre os dois cenários.

Tendo em vista que as representações sociais sobre ensino e aprendizagem de música foram o objeto de comparação neste estudo, representações cujo sentido está atrelado às particularidades de cada contexto, e que este cotejamento esteve atrelado à ampliação do discurso da Educação Musical, parafraseio Seeger citado à página 14 com vistas à presença do *Congado* e do *Conservatório* na pesquisa: é a confrontação das representações sociais sobre ensino e aprendizagem de música de *congadeiros* com as representações de *professores e estudantes* do *Conservatório* que "produzem um conjunto produtivo de questões e uma abordagem comparativa" da educação musical. Quero destacar com esta paráfrase que a comparação não tem um fim em si mesma; ela busca problematizar concepções e práticas que têm marcado a Educação Musical.

Algumas comparações contrastantes e semelhantes surgiram ao longo da textualização da pesquisa. Retomo-as agrupadas enquanto (1) relações diversas com o fazer musical e enquanto (2) relações diversas com ensinar e aprender música.

(1) Relações diversas com o fazer musical:

A relação entre *congadeiros* e fazer musical apareceu valorizada emicamente como mediada pelo sagrado. Este fazer musical tem sentido enquanto ação ritual de louvação aos santos. Entre *professores* e *estudantes* do *Conservatório*, a relação com fazer musical era diversificada no interior do próprio cenário. Os *professores* valorizavam esta relação como instrução e como possibilidade de profissionalização, embora permeada por conflitos. Os *estudantes* eram portadores de diferentes experiências musicais que dependendo de suas biografias diversas valorizavam a relação com o fazer musical como divino (aluna Regina membro da Congregação Cristã), com prazer (Daniel, menino que dançava desde pequeno), com sociabilidade (Lívia, que buscava interagir com pessoas), com vir a ser um músico de sucesso (Rogério que queria gravar e vender).

Os *congadeiros* pareciam procurar expandir os sons que produziam; os *estudantes* do *Conservatório* aprendiam a limitá-lo a espaços circunscritos como a sala de aula.

O fazer musical no *Congado* mostrou estar articulado com a produção de identidades coletivas, ao passo que no *Conservatório*, com a produção de identidades individuais.

(2) Relação diversa com aprender música:

Enquanto entre os meninos *congadeiros* a aprendizagem de música era direta, isto é, entre eles e o fazer musical não havia intermediários. Entre os

estudantes do *Conservatório* e o fazer musical havia intermediários: *professores* e *partituras*. Essas diferenças parecem estar articuladas com uma atitude mais ativa dos aprendizes no *Congado* e com uma atitude mais passiva entre os *estudantes*.

As diferentes relações com aprender música estão articuladas com os contextos. No *Congado tudo é feito em prol de Nossa Senhora e São Benedito*, como disse Moisés e os meninos são socializados neste sentido cultural; no *Conservatório* o sentido estava dado, segundo a Nova Sociologia do Currículo, por "uma cultura produzida em outro lugar, por outros agentes" (Moreira e Silva, 1994, p.26). A socialização neste cenário busca a aculturação dos *estudantes* via aquisição de competência técnica; a socialização no *Congado* busca a enculturação via aquisição dos significados de ser *congadeiro*.

A comparação acontece também por aspectos semelhantes. A análise de Frith sobre relacionamentos entre "os discursos musicais burguês, folclórico e comercial", levou-o a propor a necessidade de uma perspectiva comparativa ao estudar esses mundos. O olhar concomitante para o fazer musical do *Congado* e do *Conservatório*, incluindo suas práticas de educação musical, desvelou, seguindo Frith, que "há muito menos distinções entre estes mundos do que seus valores discursivos apontam" (Frith, 1990, p. 101).

Se como em várias culturas musicais orais, a cultura musical *congadeira* é reconhecida emicamente como auditiva, visual e tátil e se a cultura musical no *Conservatório* é letrada, outros estudos (Kingsbury, 1988) e o material empírico desta pesquisa mostram que o auditivo, o visual e tátil também estão potencialmente presentes nesta cultura letrada, embora não valorizada ou valorizada apenas em segundo plano pelos atores.

Outro ponto de semelhança é que em ambos cenários há o que chamei de musicologiaêmica cujas representações conferem sentido às práticas de ensino e aprendizagem em música em cada um, particularizando-os.

Esse olhar comparativo e a percepção de representações sociais enredando as situações de ensino e aprendizagem de música, escolares ou não, devem levar a um redimensionamento das práticas docentes ou de pesquisa, e este à ampliação do discurso da Educação Musical. A concepção de educação musical como cultura decorrente da percepção daquela rede de representações sustentaria com mais instrumentos conceituais a atuação de educadores musicais em contextos quer escolares e não escolares, como oficinas de música, práticas crescentes nas periferias das cidades brasileiras, e a consideração cotidiana com fazeres musicais nos mais variados contextos. É importante fazer sobressair ainda, que não vejo qualquer sentido em uma atuação de tipo normativo, como a imposição de 'outros' procedimentos, por parte de educadores musicais escolares, ou não escolares, nos contextos da cultura popular.

O desvelamento das 'lógicas' em cada cenário implica ampliar o campo de estudo e atuação da Educação Musical, tradicionalmente restrito a uma só 'lógica' - a da cultura musical acadêmica ocidental. Esta ampliação deve, a meu ver, conceder à área um lugar de destaque no cenário acadêmico.

Os estudos sócio-culturais do fazer musical têm desvelado não serem neutras as organizações sonoras e sim, investidas de uma rede de significados. Estes significados dão sentido ao fazer musical e parecem constituir-se no estímulo básico para a própria aprendizagem. Psicológica e socialmente fazem sentido. Esses pontos de reflexão somados ao fazer musical como articulador do social - aspecto central de

estudo na Etnomusicologia e Sociologia da Música - desvelam papel muito mais denso à educação musical, à Educação Musical e aos educadores musicais.

Educação musical como cultura

Mesmo que nas últimas décadas, a vertente sócio-cultural da Educação Musical tenha destacado a importância de se considerar o contexto, onde práticas de educação musical acontecem, discussão mais detalhada da relação educação musical e cultura, sob meu ponto de vista, ainda não foi empreendida. "Música como cultura" (Merriam apud Nettl, 1983, p.131) e "educação como sistema cultural" (McLaren, 1992, p.27) são interpretações cujo percurso nos seus campos de estudo, Etnomusicologia e Pedagogia Crítica, estimularam-me, além do material etnográfico da pesquisa, a refletir sobre educação musical como cultura.

Este tema surgiu durante a fase do trabalho de campo, quando das primeiras análises e interpretações do material etnográfico e foi se constituindo articulador dos dois cenários de estudo, além de condutor da narrativa e objetivo final de reflexão. No tratamento heurístico dado ao tema, segui o modelo da "temática narrativa" de Emerson, Fretz e Shaw (1995), que prevê uma formulação precisa do mesmo acontecendo ao fim da narrativa. Nesta seção, cumpro o previsto, interpretando educação musical como cultura, a partir de dois caminhos: 1) a partir do material etnográfico e de todo o processo analítico e interpretativo do material e 2) a partir do diálogo comparativo com literatura músico-pedagógica.

Primeiro caminho

Uma preocupação dominante nos estudos e práticas relacionados à "educação musical e cultura" no âmbito escolar e acadêmico, por exemplo, na vertente multicultural, tem sido o de levar para tais contextos diferentes produções

musicais. Essa prática traz embutida a idéia da relativização das culturas musicais, baseada no reconhecimento de que as músicas, enquanto produtos e processos, são construções sócio-culturais e, portanto, devem ser valorizadas de modo contextualizado. Incluir diferentes culturas musicais nos programas de educação musical escolar, resulta na prática, levar para a escola, diferentes produtos musicais de diversas culturas: canções, estruturas rítmicas, diferentes instrumentos, distintas escalas. No caso, parece-me que se está atuando sob uma concepção de cultura diferente da que norteou esta pesquisa.

Levar para a escola produtos musicais traz implícita a idéia de cultura como somente artefato. Mas se tomarmos cultura como teia de significados, conforme Clifford Geertz, significados que dão sentido ao vivenciado e que desencadeiam dinâmicas sociais de acordo com as biografias dos indivíduos envolvidos nas situações culturais, como as situações de ensino e aprendizagem de música; podemos daí refletir sobre outra possibilidade na relação "educação musical e cultura": a da "educação musical como cultura". Em outras palavras, a educação musical enredada por significados socialmente construídos, entre eles fazeres musicais, criando dinâmicas diferentes, dependendo do contexto no qual ensino e aprendizagem de música estão inseridos.

Interpretar "educação musical como cultura", no contexto deste estudo envolve, assim, o reconhecimento de que significados socialmente construídos sobre o fazer musical, estão implicitamente presentes em situações de ensino e aprendizagem de música, isto é, aprendizes e mestres são portadores de diferentes concepções sobre música e sobre o fazer musical. Tais significados são construídos e reconstruídos ao longo de trajetórias particulares de vida - de diferentes biografias

musicais: os tipos de músicas que consomem e/ou produzem de acordo com a classe social, grupo cultural, gênero e idade. Uma interpretação da relação aprendizes e fazeres musicais, que afinal constitui as situações de ensino e aprendizagem de música, seria a de interações entre indivíduos portadores de diferentes biografias musicais, e portanto, com diferentes expectativas, no objeto-processo de conhecimento - música.

2. Segundo caminho

Como expus na revisão bibliográfica, o objeto de estudo desta pesquisa insere-se no paradigma sócio-cultural da Educação Musical. A literatura recente fundamentada neste paradigma revela algumas reflexões sobre educação musical e cultura. Devido à modalidade interpretativa 'educação musical como cultura', selecionei duas discussões, para com elas, procurar encontrar, no modelo construído neste estudo, semelhanças ou distinções na formulação de outros autores. Do levantamento que pude fazer, dois autores promoveram reflexões recentes acerca da relação educação musical e cultura: David Elliott (1995) e Estelle Jorgensen (1997). Especificamente, o termo 'educação musical como cultura' é utilizado apenas por Elliott.

A proposição "educação musical como cultura" de David Elliott, educador musical canadense, decorre de sua proposta de "uma nova filosofia da educação musical" (Elliott, 1995). Esta proposta filosófica é abertamente questionadora da "filosofia estética da educação musical", elaborada por Bennett Reimer e publicada em 1970¹⁶⁸, filosofia estética que, segundo Elliott, vinha dominado as concepções e práticas da educação musical na América do Norte (EUA e Canadá). A exposição da

¹⁶⁸Reimer, Bennett *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1970.

"nova filosofia" de Elliott é acompanhada de forte crítica à "filosofia estética" de Reimer, e a proposta do canadense de uma "educação musical como cultura" (Elliott, 1995, p. 209 e 212) parece ser feita em contraposição à "educação musical como educação estética", proposta pelo americano. Meu objetivo aqui não é abordar as críticas de Elliott a Reimer, e sim, apenas contextualizar a proposição "educação musical como cultura" de Elliott. Ao concentrar-me no significado desta proposição, objetivo esclarecer o significado de educação musical como cultura, que emergiu de minha incursão nos cenários do Congado e do *Conservatório*.

Uma palavra chave na formulação desta "nova filosofia da Educação Musical" é o termo "praxial", que em português, poderia ser referido como 'práxis', não no sentido marxista, mas como "ação que é contextual e criticamente reflexiva" (Elliott, 1996/97, p.22). Ao recorrer a este termo, Elliott intenta

"destacar a natureza da música como processo-e-produto (ação e resultado) entrelaçado: música como ação direcionada (incluindo fazer musical e escuta musical de todos os tipos), situada em contextos específicos de realização musical e sensível a eles, portanto, reveladora da noção de pessoa e da relação com outros em uma comunidade" (*Ibid.*, p.22)¹⁶⁹.

Esta idéia de música como ação resulta, concretamente, nesta "nova filosofia", na valorização da ação musical na educação musical: performance, improvisação, composição, arranjo, regência e escuta.

Um pilar de sustentação desta filosofia é o que é tomado por música - nas palavras de Elliott, "a natureza da música". Na discussão que realiza sobre o caráter "multidimensional" da natureza da música, enquanto "processos (ações), produtos e

¹⁶⁹ "to highlight the nature of music as process-and-product (action and outcome) intertwined: music as goal-directed action (including music making and music listening of all kinds) that is responsive to and situated in specific contexts of musical achievement and, therefore, revealing of one's selfhood and one's relationship with others in a community" (Elliott, 1996/97, p.22).

contextos" (*Ibid.*, p.23), Elliott acaba por propor significados diferenciados para o termo música:

"MÚSICA" como "uma prática humana diversa"; "Músicas" como "práticas musicais" culturalmente localizadas; "música" como "produto" (Elliott, 1995, p.43).

Nesta ação, a interface educação musical e cultura é clara. É importante ressaltar, também, que esta educação musical a que ele se refere está circunscrita aos cenários escolares.

A transferência dessas considerações para o campo da educação musical leva ao que o autor denomina "uma importante forma de educação multicultural":

"(...) ensinar e aprender uma variedade de Músicas *amplamente* como culturas musicais (através de uma abordagem 'praxial', [isto é, através da performance, improvisação, composição, etc]) corresponde a uma importante forma de educação multicultural. (De fato, se MÚSICA é uma prática humana diversa - se Música é multicultural em essência - então educação musical tem que envolver os estudantes em uma variedade de práticas musicais no decorrer de seus percursos escolares)" (Elliott, 1996/97, p.28)¹⁷⁰.

Esta linha de raciocínio leva-o a considerar "educação musical como multicultural em essência" (Elliott, 1995, p.207), de cujas várias modalidades de multiculturalismo ele toma a concepção humanista de "multiculturalismo dinâmico":

O autor argumenta que "educadores musicais precisam de uma filosofia de educação musical que seja conservadora nas suas preocupações de preservar a integridade de todas as culturas musicais (...), embora liberal quando ela vai além das preferências locais e noções etnocêntricas de música (...). O conceito de Pratt de 'multiculturalismo dinâmico' enfatiza a

¹⁷⁰ "(...) teaching and learning a variety of Musics *comprehensively* as music-cultures (through a praxial approach) amount to an important form of multicultural education. (Indeed, if Music is a diverse human practice - if Music is multicultural in essence - then music education ought to involve students in a reasonable variety of musical practices over the span to their school music careers)" (Elliott, 1996/97, p.28). Considero bastante interessante estas diferentes conceitualização da palavra música, pois ajudam a superar uma visão eurocêntrica de 'música'. De modo geral, este paradigma sócio-cultural que sustenta não apenas a Educação Musical, mas outras musicologias têm mostrado a necessidade de revisar termos e criar novos.

necessidade de converter a afiliação de subgrupo em uma comunidade de responsabilidade através de um comprometimento partilhado em torno de um propósito comum" (*Ibid.*, p.293)¹⁷¹.

A educação musical multicultural insere os estudantes em "culturas musicais não familiares" e essa inserção "ativa a autoconsciência (...) Os estudantes são obrigados a confrontar seus preconceitos (...). No processo de induzir os aprendizes em diferentes [culturas] musicais, os educadores musicais conectam os valores principais da educação musical com amplos objetivos da educação *humanista*"¹⁷² (Elliott, 1996/97, p.28)¹⁷³.

Pude localizar apenas duas menções diretas de Elliott referentes à 'educação musical como cultura':

"Se é correto dizer que educação musical funciona como cultura tanto quanto ela funciona em relação à cultura, então induzir a entrada em culturas musicais não-familiares oferece algo que poucas formas de educação podem proporcionar. Um verdadeiro currículo MUSICAL multicultural conecta o 'self' do indivíduo com o 'self' de outros músicos e audiências em outros tempos e lugares. E a efetividade da música a este respeito reside na sua natureza essencial como práxis: como pensamento-em ação. Um currículo MUSICAL centrado no ensino e aprendizagem 'praxial' de um âmbito razoável de culturas musicais (...) oferece a oportunidade de alcançar um objetivo central da educação humanística: autoconhecimento através do 'outro-conhecimento'" (Elliott, 1995, p.209)¹⁷⁴.

¹⁷¹ "(...) music educators require a philosophy of music education that is conservative in its concern for preserving the integrity of all music cultures (...), yet liberal insofar as it goes beyond local preferences and ethnocentric notions of music (...). Pratt's concept of 'dynamic multiculturalism' emphasizes the need to convert subgroup affiliation into a community of concern through a shared commitment to a common purpose" (Elliott, 1995, p.293).

¹⁷² Elliott cita como "objetivo central da educação *humanista*: auto-conhecimento através do 'outro-conhecimento" ("self-understanding through 'other-understanding' ") (Elliott, 1995, p.209).

¹⁷³ "activates self-examination (...) Students are obliged to confront their prejudices (...) In the process of inducting learners into different musical practices, music educators link the primary values of music education to the broader goals of *humanistic* education" (Elliott, 1996/97, p.28).

¹⁷⁴ "If it is accurate to say that music education functions as culture as much as it functions in relation to culture, then induction into unfamiliar music cultures offers something few other forms of education can provide. A truly multicultural MUSIC curriculum connects the individual self with the personhood of other musicians and audiences in other times and places. And the effectiveness of music in this regard resides in its essential nature as praxis: as thinking-in-action. A MUSIC

Seu foco de atenção não é refletir sobre o tema "educação musical como cultura". Este tema aparece apenas, marginalmente, na sua proposta de "uma nova filosofia da educação musical", ou como ele também denomina "filosofia praxial". O mais relevante nesta proposta é a crítica à filosofia estética da educação musical, à sua visão da música como autônoma, na música como produto e a ênfase na escuta musical, em detrimento de outras práticas como execução, improvisação, composição, etc. Elliott recorre à Etnomusicologia para sustentar sua crítica à autonomia da música e sua visão como produto.

Apesar de considerar interessantes as distintas concepções da palavra música (MUSICA, Músicas, música), penso que sua incursão na interface música e cultura é problemática. Por exemplo, as afirmações de "induzir os estudantes em culturas musicais não familiares", vêm acompanhadas da idéia da apreensão de significados que as "obras musicais" ("música") apresentam:

"Uma das missões fundamentais da visão 'praxial' é o desenvolvimento de habilidade dos estudantes para ouvir-*para* (listen-*for*) e compreender o âmbito total de significados que as obras musicais apresentam (...)" (Elliott, 1996/97, p.23)¹⁷⁵.

Esta intenção de apreender os significados da "música" de diferentes culturas musicais pode ser questionada pela fluidez dos significados musicais (e culturais), como o modelo teórico que utilizei nesta pesquisa, aponta (Turino, 1990; Guilbault, 1997; Shepherd e Wicke, 1997).

curriculum centered on the praxial teaching and learning of a reasonable range of music cultures (over a time span of months and years) offers students the opportunity to achieve a central goal of humanistic education: self-understanding through 'other-understanding' (Elliott, 1995, p.209).

¹⁷⁵ "One of the fundamental missions of the praxial view is to develop student' abilities to listen-*for* and comprehend the full range of meanings that musical works present to our powers of consciousness" (Elliott, 1996/97, p.23).

Outro ponto que chama a atenção é a ênfase na apreensão de música de diferentes culturas, em prejuízo das "Músicas" dos próprios estudantes. A meu ver, essa educação musical multicultural continua trabalhando, como na educação musical "tradicional". Do mesmo modo, elas privilegiam outras 'Músicas' e desmerecem as 'Músicas' dos estudantes. A questão não é praticar uma educação musical limitada às músicas e experiências musicais dos alunos, mas considerar suas experiências como fundamentais para uma educação musical entendida enquanto ampliação da relação aprendiz e fazeres musicais.

A segunda menção de Elliott à 'educação musical como cultura':

"Uma prática musical não é algo que opera autonomamente na cultura; ela constitui e é constituída pela cultura e ideologia. De modo similar, educação musical não é algo que opera autonomamente na cultura; ela também funciona poderosamente como cultura" (Elliott, 1995, p. 212)¹⁷⁶.

Para compreensão desta proposição de Elliott, é preciso conhecer com qual conceitualização de cultura ele trabalhou:

"(...) a cultura de um grupo social é seu programa partilhado para adaptar, viver e crescer em um tempo e espaço particular. A cultura é gerada pela inter-relação entre as crenças do grupo sobre suas circunstâncias físicas e as formas de conhecimento que ele desenvolve e preserva para alimentar suas necessidades. Portanto cultura não é algo que as pessoas têm, mas algo que elas fazem" (Elliott, 1995, p.185)¹⁷⁷.

Articulando esta definição de cultura - cultura como ação - e o ponto central da sua "nova filosofia da educação musical" que é a 'práxis', então educação musical

¹⁷⁶ "A musical practice is not something that operates autonomously in a culture; it constitutes and is constituted by culture and ideology. Similarly, music education is not something that operates autonomously in a culture; it also functions powerfully as culture" (Elliott, 1995, p.212).

¹⁷⁷ "(...) the culture of social group is its shared program for adapting, living and growing in a particular time and place. Culture is generated by the interplay between a group's beliefs about its physical and social circumstances and the form of knowledge it develops and preserves to meet its needs. Hence, culture is not something that people have but something that people make" (Elliott, 1995, p.185).

como cultura significa educação como ação. Através das ações musicais - executar, improvisar, compor, arranjar, reger e ouvir - feitas com "músicas" de diferentes culturas musicais (Músicas), os estudantes estariam realizando "autocrescimento, autoconhecimento, auto-estima, auto-identidade" (Elliott, 1995, p.259). O significado de "educação musical como cultura", em Elliott, refere-se à apropriação de fazeres musicais não familiares pelos estudantes.

Educação musical como cultura no âmbito do estudo que empreendi vincula-se com a teia de significados sociais e culturais, conferindo sentido à relação aprendiz e fazer musical, às concepções e às práticas de educação musical. A análise do material etnográfico tanto do *Congado*, quanto do *Conservatório* evidenciou lidarem as práticas de educação musical mais do que com ações musicais; elas constituem visões e sentido de mundo.

A proposta de uma "visão dialética da educação musical" de Estelle Jorgensen (1997) está baseada na relação educação musical e cultura, como as citações feitas ainda no capítulo 1 (página 36) assinalam. Como mencionado, Jorgensen defende uma visão mais ampla da educação musical em face do reconhecimento de ela acontecer "nos lugares mais inesperados", não estando, portanto, restrita aos espaços escolares; da sua natureza interdisciplinar; da necessidade de considerar as diversidades sociais e culturais (*Ibid*, p.xiii). Essa visão "contextualizada" deve substituir uma "visão idealista da educação musical", isto é, uma visão que toma "a música clássica ocidental [como] epítome do

desenvolvimento musical e a educação musical ocidental [como] a forma ideal de educação musical (...)" (*Ibid.*, p.2)¹⁷⁸.

Na construção da proposta de "uma visão dialética da educação musical", Jorgensen procede a reflexões sobre o que ela também considera como elementos constituidores da concepção de educação musical: "natureza da educação" e "natureza da música" (*Ibid.*, p.3).

Das considerações relativas à "natureza da educação" e à "natureza da música", a autora aponta implicações para a educação musical:

"Considerar música e educação como parte de uma complexa rede cultural e social de crenças e práticas, sugere que os educadores musicais precisam entender estes contextos e integrar seu trabalho dentro deles. Se música é parte da vida ao invés de ser à parte dela, ela não pode ser estudada isoladamente. Ao contrário, ela precisa ser vista como um aspecto da cultura" (*Ibid.*, p.65)¹⁷⁹.

A partir desta visão de música, Jorgensen defende que

"a educação musical (...) é uma colagem de crenças e práticas. Seu papel na formação e manutenção dos [mundos musicais] - cada qual com seus valores, normas, crenças e expectativas - implica formas diferentes nas quais ensino e aprendizagem são realizados. Compreender esta variedade sugere que pode haver inúmeras maneiras nas quais a educação pode ser conduzida com integridade. A busca por uma única teoria e prática de instrução musical aceita universalmente, pode levar a uma compreensão limitada" (*Ibid.*, p.66)¹⁸⁰.

¹⁷⁸ "Western classical music [as] the epitome of music development and Western music education [as] the ideal or quintessential form of music education" (Jorgensen, 1997, p.2).

¹⁷⁹ "Seeing music and education as part of a complex network of cultural and social beliefs and practices suggests that music educators must understand these contexts and integrate their work within them. If music is a part of life rather than apart from it, it cannot be studied in isolation. Rather, it must be seen as an important aspect of general culture" (Jorgensen, 1997, p.65).

¹⁸⁰ "music education (...) is a collage of beliefs and practices. Its role in the formation and maintenance of spheres of musical validity associated with different societal institutions - each with distinctive values, norms, beliefs, and expectations - implies disparate ways in which music teaching and learning are properly carried on. Understanding this variety suggests that there may be multifarious ways in which music education can be conducted with integrity. The search for a single, universally acceptable theory and practice of musical instruction may provide limited understanding" (Jorgensen, 1997, p.66).

A interpretação de educação musical como cultura, que emergiu da análise do trabalho de campo nos cenários do *Congado* e do *Conservatório de Música*, aproxima-se da definição de educação musical que Jorgensen formula. Nessa definição, como na interpretação de educação musical como cultura, resultante do estudo sobre a presença de representações sociais sobre fazer musical em cenários de ensino e aprendizagem de música, parece implícita a necessidade de se repensar as concepções e práticas, ainda fortemente eurocêntricas, que vêm norteando o campo da Educação Musical.

Segundo Timothy Rice,

"Observando o relacionamento entre padrões amplos de mudança social e a concomitante mudança musical, bem como a tremenda variedade que existe no mundo da música, etnomusicólogos aprenderam uma das principais lições que eles têm para ensinar sobre educação musical: que as culturas musicais do mundo variam consideravelmente no que valorizam como música, em como se chega à música, e como ela é passada de uma geração à outra" (Rice, 1985, p.116)¹⁸¹.

Esta colocação de Timothy Rice reafirma o valor heurístico do estudo das representações sociais sobre o fazer musical focalizadas em contextos de ensino e aprendizagem social e culturalmente diversos.

Implicações para educação musical

Quando aprofundamos a reflexão sobre a relação educação musical e cultura, muitas perguntas emergem de como concretamente lidar com o potencial desta relação. Na literatura, algumas dessas questões têm sido levantadas por educadores

¹⁸¹ "In observing the relationship between large patterns of social change and the concomitant music change, as well as the tremendous variety that exists in the world of music, ethnomusicologists have learned one of the main general lessons they have to teach about music education (...): the music cultures of the world vary considerably in how they value music, how access is gained to music, and how it is passed on from generation to generation" (Rice, 1985, p.116).

musicais e por etnomusicólogos, como já visto. Recorro a alguns deles ainda para discutir implicações na prática da educação musical escolar e não escolar do estudo que realizei. Antes, porém, gostaria de lembrar que essa discussão não considera os contextos da cultura popular, pelos motivos já justificados anteriormente. Quando faço esse levantamento penso nas situações escolares (ensino generalizante ou específico) e não escolares (oficinas de música, "circo itinerante", situações cotidianas de relação com fazeres musicais).

- A experiência musical dos alunos:

A primeira implicação é a maneira de lidar com a bagagem musical dos alunos, considerando toda a exposição desta tese. 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 na aldeia búlgara, 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? "(1985, p.118)¹⁸²

Estas questões impõem a necessidade de revisões das concepções e práticas de educação musical e tomar consciência do por quê da hegemonia de determinados procedimentos. O diálogo interdisciplinar, especialmente com as ciências sociais, podem promover esta conscientização. As representações sociais como instrumento teórico mostraram-se poderosas neste sentido.

- O papel do educador musical:

O papel do educador musical parece-me central, pois passa a ser de sua competência intermediar criticamente as expectativas do aprendiz com relação ao fazer musical e aos "programas" (Douglas) das instituições escolares.

- A Educação Musical como campo de conhecimento:

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

¹⁸² "it becomes obvious that much the same thing might be said about our own children, particularly in the way they absorb popular and 'television' music. They come into the schools with a tremendous amount of 'musical knowledge' in the sense of knowing tunes, identifying musical groups by their sounds and so on. On question for music education is how to tap that reservoir of knowledge. Or do we teach our own version of musical knowledge and pretend the young people come in as blank slates? What constitutes 'musical knowledge'? The lesson here surely is that the musical environment is one the main teachers of music and much can be learned from it. Are we using our own musical environment as effectively as we might? Could music teachers become 'facilitators' of musical abilities and expressions already there rather than 'transmitters' of the teacher's particular brand of musical knowledge?" (Rice, 1985, p.118).

conhecimentos de outras áreas são transportados para o campo da Educação Musical.

Acredito que quando a Educação Musical ampliar suas concepções e práticas para além da instrução e do eurocentrismo, passará a estabelecer diálogo de mão dupla com outras áreas do conhecimento. Considero nisso o olhar antropológico sobre a Educação Musical relevante, pois ele me pareceu desvelar um grande potencial no campo. Finalmente, ampliando a visão sobre si mesma, a área poderá ocupar um lugar menos marginal no cenário da produção acadêmica.

- Estudos etnográficos e práticas de educação musical:

Considero que 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 acadêmico.

Desdobramentos para pesquisa futura

Acredito que os estudos etnográficos em cenários de ensino e aprendizagem de música terão, por um período, papel fundamental para compreensão mais densa da relação educação musical e cultura. Quer na literatura internacional, quer na nacional, esses estudos ainda são em pequeno número.

A busca pela ampliação das concepções e práticas na área da Educação Musical deve ser acompanhada por ajustes curriculares nos cursos de formação de professores. De modo especial, na interface educação musical e cultura, são de especial importância iniciação às ciências sociais, e à Etnomusicologia.

Embora nesta pesquisa, eu não tenha tido a pretensão de atuar como etnomusicóloga, deixo aqui algumas sugestões para estudos na área. O estudo etnográfico sobre o fazer musical, no cenário do *Congado*, esteve atrelado a uma função de contextualizar o ensino e aprendizagem de música. Assim, ele não foi exaustivo. Por exemplo, poder-se-ia ter focalizado as especificidades do fazer musical em outros *ternos*, a constituição dos repertórios, a questão de gênero e fazer musical, corpo e produção musical, etc.

Mesmo no *Conservatório*, outros focos de estudo poderiam desvelar outras dimensões da relação aprendizes e fazer musical. Chama a atenção, por exemplo, a expressiva porcentagem de alunos na terceira idade. Estudos mais específicos poderiam ser empreendidos sobre: o imaginário dos seus alunos acerca do fazer musical e sua relação com a inserção no Conservatório; relação gênero (masculino/feminino) e fazer musical; relação classe social, capital cultural e fazer musical; etc. Como aponta George Lipsitz na epígrafe, "música como experiência é mais ampla e mais complexa dos que as atividades musicais compreendidas pelas instituições sociais preocupadas com música" (1993, p.xiii).

Contextos em permanente movimento

Quando encerrei o trabalho de campo em dezembro de 1997, mantive-me convivendo com atores dos dois cenários, ou porque a interação transcendeu o âmbito da pesquisa, ou porque eu ainda voltava a campo para esclarecer alguns pontos. Durante o ano de 1998, voltei várias vezes aos cenários de estudo. Nessas incursões pude observar o permanente movimento naqueles contextos.

Congado

(1998) Em setembro, teve início um novo ciclo ritual. Acompanhei o *Marinheirinho* em umas duas noites de *campanhas*, assisti a algumas noites de *novena* e passei o domingo e a segunda-feira de *Festa* dividida entre os dois *Marinheiros*.

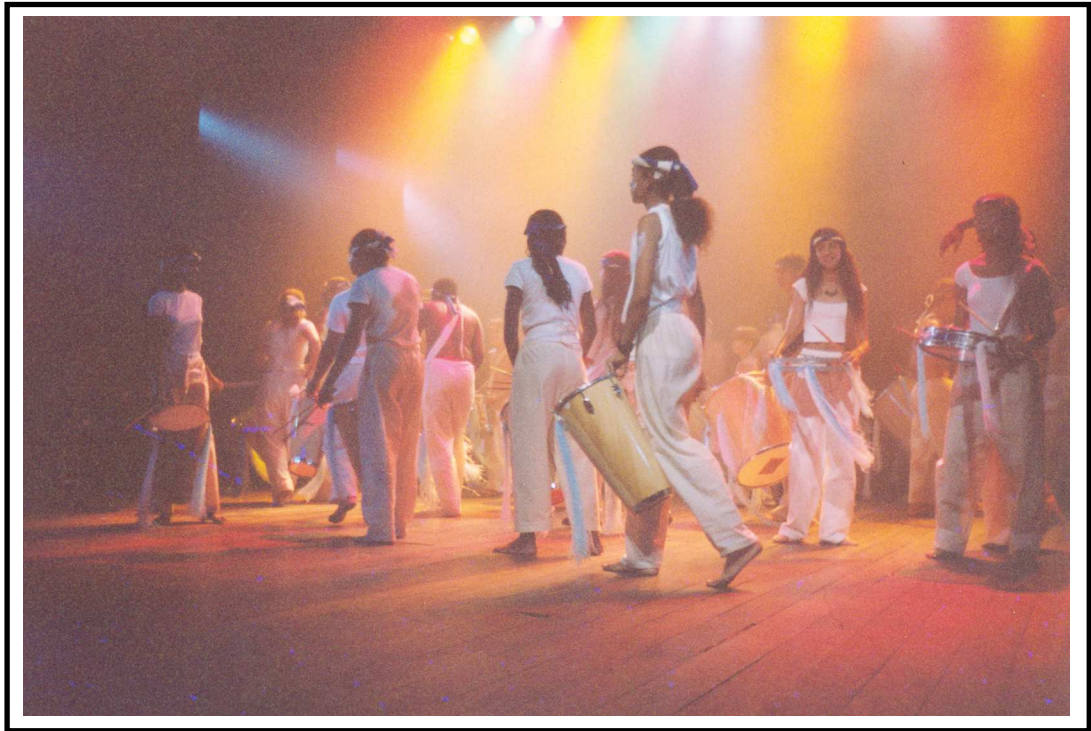
Muita coisa acontecera de modo diferente, nesse ano com, o *terno* de Dolores. Quin havia deixado o *Marinheirinho* para fundar com seu cunhado *Chefinho* outro *terno*. Maciel, um *capitão do chocalho* havia saído com Quin, bem como, Gu.

As *meninas da bandeira* também eram, na sua maioria, novas. Um desentendimento levou parte das 'antigas' para outro *terno*. O 'clima' geral era bem diferente dos anos anteriores.

Bodão tentou levar sozinho o *terno*. Às vésperas da *Festa*, o *Marinheirinho* não tinha *música nova* para cantar. Chefinho e Quin acabaram não conseguindo permissão da *Irmandade* para o novo *terno dançar*. Depois de muitos pedidos a Dolores, Antônia e Bodão, Quin saiu de *capitão* no *Marinheirinho*, no domingo de *Festa*, mas Maciel e Gu saíram *dançando* em um dos *Moçambiques*.

A *Festa* desse ano passado foi matéria em famoso programa de domingo de abrangência nacional. Os comentários do repórter comparando a *Festa do Rosário* com carnaval recriou a *Festa* para o pastiche televisivo, sob reclamos dos *dançadores locais*.

Em 1999, Dolores não saiu com seu *Bloco* de carnaval e desistiu também da *Fanfarra* (torcida de futebol). *Mas o congo*, repetiu-me em diferentes ocasiões, *esse eu não deixo não. Adoro congo. Esse eu não deixo.* (CD faixa 25)



Conservatório

(18 de novembro de 1998) Foi a terceira noite do *Convivendo com o Conservatório* no teatro Rondon Pacheco.

Cheguei ao teatro bem antes das 20:00, receosa de, mais tarde, não encontrar lugar, já que nos últimos eventos do *Conservatório* todos os quase 400 lugares do teatro não foram suficientes para abrigar o público. Ainda na portaria, ao encontrar Mara, professora na escola, fiquei sabendo estarem reservando *duas surpresas* na noite. A primeira surpresa era a *Orquestra B*¹⁸³; a segunda, o *Grupo Afro Olodum*.

A platéia lotou mais uma vez. Sentada em uma das últimas fileiras ao lado de Mara, dividi-me entre observar o público, ouvir a fala da *diretora* do *Conservatório* anunciando partes da apresentação, apreciar o palco na sua construção estética

¹⁸³ Conforme Verônica (então diretora do *Conservatório*) esclareceu ao público antes da apresentação da *Orquestra*, esta era formada por alunos iniciantes no instrumento e estava com dois meses de existência.

marcada principalmente por luzes coloridas, penumbras e 'fumaças', ouvir as falas reveladoras de Mara sobre alguns dos *alunos e alunas* que se apresentavam. E também sobre os processos, envolvendo o que naquela noite aparecia como produto. Dividi-me entre observar as performances a olho nu, ou através da câmara de vídeo que me aproximava das feições, expressões e movimentos dos *alunos e alunas* no palco. Também fotografei.

A primeira impressão que tive, assim que li o programa, era que nessa noite a mostra envolvia mais do que produtos isolados (ver anexo 5). Ela envolvia os vários mundos musicais que têm se encontrado no *Conservatório* nos últimos anos: o mundo da música 'erudita', o mundo das "músicas populares". Mas conforme as apresentações foram se sucedendo, fui percebendo também os prazeres expressos nos rostos, corpo e vozes do músicos-estudantes. Os músicos concentrados da orquestra; o violonista que teve o palco só para si, ao solar 'João e Maria' de Chico Buarque; Tom Jobim, Pixinguinha, Dowland, Kid Abelha e Cazuza, recriados por adolescentes. Em especial, três grupos chamaram-me atenção: um grupo de meninos e meninas nos seus 11, 12 anos cantando pagode, uma banda de rock composta somente por meninas-adolescentes, e o *grupo Afro Olodum*.

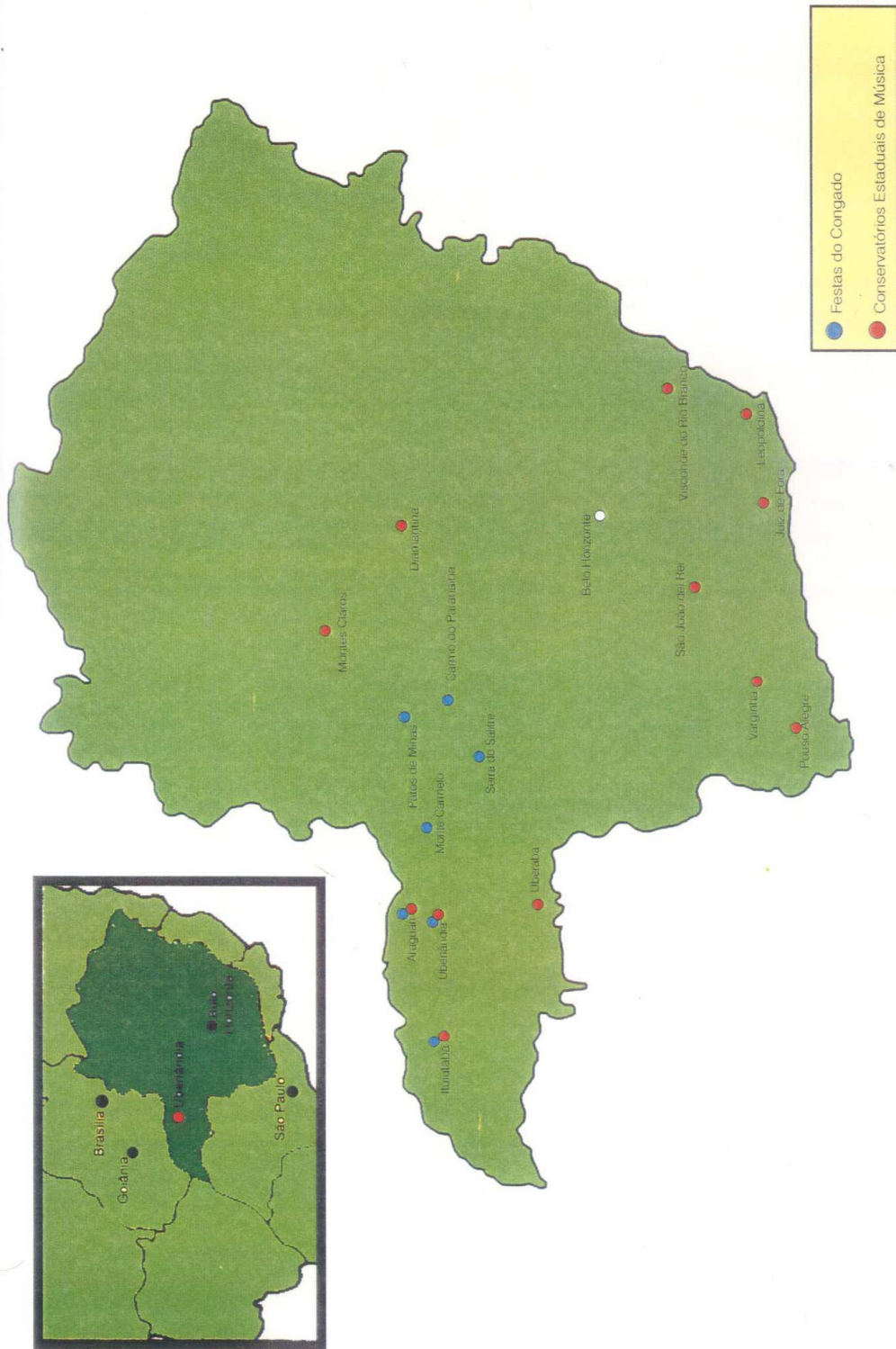
Este quadro impressionou-me, porque talvez remetia à possibilidade de que e algo muito expressivo devia estar acontecendo com o cenário do *Conservatório* de Música. Os produtos musicais que estavam sendo mostrados envolviam mais do que diferentes formas de organização sonora, tímbrica, de performance. Envolviam a presença de grupos sociais e culturais antes mantidos afastados da escola; ou mesmo afastados de determinadas práticas musicais, como foi o caso do grupo de rock composto apenas por meninas adolescentes. Elas expressavam sua posse segura da

guitarra, do baixo, da bateria - posse ainda identificada com o mundo masculino -, instigando-me a perguntar o que estaria acontecendo com a representação, ainda senso comum, das meninas de classe média recebendo suas aulas de piano?

O grande grupo *Afro Oludum* encerrou a noite, ocupando todo o palco com o colorido dos azuis e brancos de roupas e adereços, com os batidos potentes dos tambores e a energia da dança. Pus-me de pé a filmar, no desejo de registrar aquela performance que talvez sinalizasse para uma ampliação das práticas musicais no *Conservatório*, e portanto, para uma ampliação de novos grupos sociais e culturais no seu interior. A presença expressiva de afro-brasileiros na platéia e no palco passou a fazer sentido. Entre eles, identifiquei alguns *congadeiros*.

Concentrada na filmagem e embalada, ao mesmo tempo, pelos batidos afro, fui surpreendida por um cochicho em minha orelha. Era Rita, a *coordenadora pedagógica* da escola. Também empolgada, disse: *o que será que você deve estar pensando disso tudo!?* (CD faixas 26 a 29).

Anexo 1



Anexo 2

Festa em Louvor à N. Sra. do Rosário e São Benedito

IRMANDADE DE N. SRA. DO ROSÁRIO E SÃO BENEDITO DE UBERLÂNDIA

Dia 1º
1º de novembro: início das Novenas

É com fé e alegria que convidamos a todos a participar de nossos festejos, trazendo prendas para as novenas. A festa é nossa, participem! Todos somos festeiros, unidos na fé, na alegria e no ideal, caminhamos para Deus.

Dia 10
10 de novembro: dia da Festa

PROGRAMAÇÃO

1º a 09 de novembro: 19h30min. - Solene novena com terços logo após, leilões de prendas com a presença dos grupos de Congado Marujos, Moçambiques e Catupês.

10h00: Missa na porta da Igreja, logo após levantamento dos mastros com as bandeiras de N. Sra. do Rosário e São Benedito.

10 de novembro: Dia da Festa

10h00: Alvorada Festiva

10h30: Desfile dos grupos de congado Marujos, Moçambiques e Catupês pela Av. Floriano Peixoto, começando na Praça do Fórum.

18h00: Procissão com as imagens de N. Sra. do Rosário e São Benedito, começando na porta da Igreja, Rua Goiás, Av. Afonso Pena, Rua Machado de Assis, Av. Floriano Peixoto, encerrando na porta da Igreja, logo após, troca de coroa para escolha dos Festeiros do próximo ano.

NOVENÁRIOS



Dia 01
Maria do Nascimento
Mendes de Oliveira e família
Silva Nogueira
Silva Nogueira
Ferreira da Silva
Silva Ferreira
Sheyla de Souza
da Silva
Rodrigues da Oliveira e família

Dia 09
Alex Vieira Bezerra
Eliene Silva Nogueira
Eliane Aparecida Martins
Eliene de Cássia Martins
Luciene Cristina da Silva
José Batista Geraldo e família
Ezequiel Luis Macedo
Dona Zica e Valdomiro

Dia 02
Silva Romão
Fátima Silva
Assis Silva
Izidio e família
Magri e família
Silva Ferreira
Franca dos Reis
Vinicius Marques da Silva
Vicente do Nascimento

Dia 08
Irinea Claudino
Weslei Silva Romão
Clóvis Vieira Bezerra
Hélio Cardoso e família
Kilmer Peter Magno de Souza
José Anacleto e família
Marcos Roberto da Silva (Popó)
Ari Luis Sobrinho e família
Dona Tina e família

Dia 03
Aparecida Oliveira e família
de Freitas e família
Alexandre Rodrigues Viana
Aparecida Silva Lorena
da Graça Bertoldo Ferreira
Francisca Pereira
Eteusa C. Melo Vieira e
Humberto Garcia
Alice Macedo

Dia 04
João Romão
Maria Nascimento Silva Romão
Deivisson Assis Silva
Joaquim Tadeu e Leidiana Aparecida
Oswaldo Batista da Silva Junior e família
Marcos Antonio Silva
Antonio Carlos Cunha e família
Carlos Henrique de Oliveira e família

Dia 05
Eterna Mudesta Assunção e família
Ionice Silva Bezerra
Davi Vieira Bezerra
Euripedes Barsanulfo de Melo
Luis Carlos, Maria Luiza e família
Laura Elizena da Silva
Kleber Manoel de Paula
Nei Oliveira de Souza e família
Alesandro Rodrigues

Dia 07
Maria Abadia de Jesus
Fabricio Ferreira de Jesus
Cláudia Vieira Bezerra
Sergio Coelho da Silva
e família
Orivaldo Pereira Martins
e família
Michele Marques da Silva
José Luis Zajalon e família
Vitor Hugo de Oliveira e
família

MEMBROS DA IRMANDADE
Geraldo Ananias
Garcia
Benedito da Silva
Mendes de Oliveira
Marco de Paula
Aparecida Martins
Fátima Nascimento
Carlos da Silva
Vital da Silva
Aparecido Costa
Rodrigues
Aparecido Assunção
Inácio

FESTEIROS DE N. SRA. DO ROSÁRIO
Rubens Aparecido Assunção
Marcia Helena A. O. Assunção
Italo Martins Silva
Kildes Silva Ferreira

MEMBROS DA IRMANDADE
José Aparecido Martins (Cidão)
Jordellina F. dos Santos
Custódio José Izidio
Irineu Silva
João Pereira da Silva

Dia 06
Alair do Nascimento
Irineu de Souza Silva
Lucia Helena da Silva
Antônio Melo e família
Lucas Igor Teixeira de Sousa
Maria Aparecida da Silva
Belchior dos Reis e família
Lidia Maria Meirelles
Marilia Teixeira dos Reis

FESTEIROS DE SÃO BENEDITO
Rubens Henrique Silva
Vanuse Silva Romão
Amilton Antônio Vicente
Andreia Patrícia de Souza

ANO 1996

CONVIDADOS

Ten. Cel. Teotônio P. de Moraes
Tel. Cel. José Antoninho O.
Dr. Aluísio Araújo Couto
Jornais: Correlato e O Triângulo. **Emissoras de Rádio:** Educadora, América, Difusora, Globo Cultura, FM Universitária e FM Paranaíba, Record. **Emissoras de TV:**

Visto Padre:

Pe. Francelino de Aguiar

 **Universidade Federal de Uberlândia**
Divisão de Cultura
DIREC
PROEX

MEMBROS DA IRMANDADE
Presidente: Dery Nascimento
Presidente: José Mendes de Oliveira
Vice-Presidente: Maria das Dores Nascimento
Vice-Presidente: Rubens A. Assunção
Vice-Presidente: Cândido G. Ananias

Anexo 3

Denominação do Estabelecimento	Código
Conservatório Estadual de Música	167.452
Município	DRE
Uberlândia	40ª SRE

Nome do aluno _____ Código _____
Sexo ____ Data Nas. ____ / ____ / ____ Naturalidade _____ UF ____
Endereço _____ Nº _____ CEP _____
Bairro _____ Fone _____
Pai _____ Fone Trab. _____
Mãe _____ Fone Trab. _____

Matrícula de 1996 - Semestre

Curso Fundamental - Matérias Teóricas

1ª à 4ª séries MC - Série ____ dia ____ Horar: _____
professores _____

disciplinas	Ballet turma ____ dia ____ Horar: _____ professor _____
	optativa
	Coralito turma ____ dia ____ Horar: _____ professor _____
	Instrumentos ____ dia ____ Horar: _____ professor _____
	____ dia ____ Horar: _____ professor _____

Musicalização	5ª série	MS51 <input type="checkbox"/>	dia ____	hor: ____	prof: _____
		MS52 <input type="checkbox"/>	dia ____	hor: ____	prof: _____
	6ª série	MS61 <input type="checkbox"/>	dia ____	hor: ____	prof: _____
		MS62 <input type="checkbox"/>	dia ____	hor: ____	prof: _____

Percepção	7ª série	PF71 <input type="checkbox"/>	dia ____	hor: ____	prof: _____
		PF72 <input type="checkbox"/>	dia ____	hor: ____	prof: _____
	8ª série	PF81 <input type="checkbox"/>	dia ____	hor: ____	prof: _____
		PF82 <input type="checkbox"/>	dia ____	hor: ____	prof: _____

Disciplinas optativas :

Canto Coral | CAC1 dia _____ hor: _____ prof: _____
 CAC2 dia _____ hor: _____ prof: _____
 CAC3 dia _____ hor: _____ prof: _____
 CAC4 dia _____ hor: _____ prof: _____

Ballet | I dia _____ hor: _____ prof: _____
 II dia _____ hor: _____ prof: _____
 III dia _____ hor: _____ prof: _____
 IV dia _____ hor: _____ prof: _____

Jazz | I dia _____ hor: _____ prof: _____
 II dia _____ hor: _____ prof: _____
 III dia _____ hor: _____ prof: _____
 IV dia _____ hor: _____ prof: _____
 V especial dia _____ hor: _____ prof: _____

Desenho e Tela dia _____ hor: _____ prof: _____

Pintura em Tecido dia _____ hor: _____ prof: _____

Pintura em Vidro/Porcelana dia _____ hor: _____ prof: _____

Automação Musical dia _____ hor: _____ prof: _____

Instrumentos :

_____ Nível _____ dia _____ hor: _____ prof: _____
 _____ Nível _____ dia _____ hor: _____ prof: _____

Prática de Conjunto - Orquestra dia _____ hor: _____

Banda dia _____ hor: _____

Outros - Turma _____ dia _____ hor: _____ prof: _____

Ass. Responsável	Diretora	Secretária	Data

Folclore e Aprec. Mus. Folclórica | PFOL dia _____ hor: _____ prof: _____
APMF dia _____ hor: _____ prof: _____

Técnica Vocal | TEV1 e DIC1 dia _____ hor: _____ prof: _____
TEV2 e DIC2 dia _____ hor: _____ prof: _____
TEV3 e DIC3 dia _____ hor: _____ prof: _____
TEV4 e DIC4 dia _____ hor: _____ prof: _____

Prática de Conjunto (à partir do nível XV) | I dia _____ hor: _____ prof: _____
II dia _____ hor: _____ prof: _____

Música de Câmara (à partir do nível XV) | I dia _____ hor: _____ prof: _____
II dia _____ hor: _____ prof: _____

Expressão Corporal (à partir do nível XII para o Técnico em Canto) | I dia _____ hor: _____ prof: _____
II dia _____ hor: _____ prof: _____

Estágio Supervisionado e Prática de Ensino (à partir do nível XIV, e nível VI para o Técnico em Canto) | I dia _____ hor: _____ prof: _____
II dia _____ hor: _____ prof: _____
III dia _____ hor: _____ prof: _____

Leitura à 1ª vista Transposição e Acompanhamento (à partir do nível XI) | I dia _____ hor: _____ prof: _____
II dia _____ hor: _____ prof: _____
III dia _____ hor: _____ prof: _____
IV dia _____ hor: _____ prof: _____
V dia _____ hor: _____ prof: _____
VI dia _____ hor: _____ prof: _____

Instrumento Complementar : _____

Téc. em Canto - piano - nível : _____ dia _____ hor: _____ prof: _____

Instrumento _____ nível _____ dia _____ hor: _____ prof: _____

Instrumento _____ nível _____ dia _____ hor: _____ prof: _____

Ass. Responsável	Diretora	Secretária	Data

Denominação do Estabelecimento	Código
Conservatório Estadual de Música	167.452

Município	DRE
Uberlândia	40ª SRE

Nome do aluno _____
Sexo _____ Data Nasc. ____/____/____ Naturalidade _____ U.F. _____
Endereço _____ N° _____ CEP _____
Bairro _____ Fone _____
Pai _____ Fone Trab. _____
Mãe _____ Fone Trab. _____

Matrícula de 1996 -Semestre

Curso Livre

Musicalização | MS51 dia _____ hor: _____ prof: _____
MS52 dia _____ hor: _____ prof: _____
MS61 dia _____ hor: _____ prof: _____
MS62 dia _____ hor: _____ prof: _____

Percepção | PF71 dia _____ hor: _____ prof: _____
PF72 dia _____ hor: _____ prof: _____
PF81 dia _____ hor: _____ prof: _____
PF82 dia _____ hor: _____ prof: _____

Canto Coral | CAC1 dia _____ hor: _____ prof: _____
CAC2 dia _____ hor: _____ prof: _____
CAC3 dia _____ hor: _____ prof: _____
CAC4 dia _____ hor: _____ prof: _____

Anexo 4

ENSINO FUNDAMENTAL - 1.ª A 8.ª SÉRIES

GRADE CURRICULAR - 1996

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	1ª SÉRIE Básico I		2ª SÉRIE Básico II		3ª SÉRIE Básico III		4ª SÉRIE Básico IV		5ª SÉRIE Nível 1 e 2		6ª SÉRIE Nível 3 e 4		7ª SÉRIE Nível 5 e 6		8ª SÉRIE Nível 7 e 8		TOTAL		
	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P			
	AS	CHS	AS	CHS	AS	CHS	AS	CHS	AS	CHS	AS	CHS	AS	CHS	AS	CHS			
CRIATIVIDADE Expressiva e Cênica Iniciação Instrumental e Instrumentos	1	15	1	15	1	15	1	15	1	15								120	
	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	1	15	1	15	420
INSTRUMENTO Iniciação à Musicalização Musicalização I Musicalização II	1	15	1	15	1	15	1	15	1	15	2	30	2	30				120	
											2	30	2	30	2	30	2	30	60
INSTRUMENTAL Percepção Musical e Sonora I Percepção Musical e Sonora II																		60	
																		60	
PERCEÇÃO Criatividade Plástica Artesanato (5ª-8ª) Pintura (vidro-telado) Desenho (5ª-8ª) Coral (1ª-8ª) Bate (1ª-8ª) Jazz (5ª-8ª) Prática de Conjunto (1ª-8ª) Expressão Corporal (1ª-8ª) Iniciação à Informática (7ª-8ª)	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	480
																			60
ATIVIDADE A ESCOLHER																			60
CARGA HORÁRIA TOTAL	6	90	6	90	6	90	6	90	6	90	6	90	6	90	5	75	5	75	1380

AS = Aulas semanais
CHS = Carga Horária Semestral
CHT = Carga Horária Total

* OBS: O aluno deverá cumprir 4(quatro) semestres de atividades a escolher de 5ª a 8ª séries

Nº SEMANAS LETIVAS SEMESTRAIS = 18
Nº DIAS LETIVOS SEMESTRAIS = 90
Nº DIAS LETIVOS SEMANAIS = 05

INDICADOR FTO:
MÓDULO AULA = 50

APPROVADO PELO COLEGIADO EM 29/11/96

CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO
GRADE CURRICULAR - 1996

MATERIAS	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	PERÍODOS																TOTAL		
		1ª SÉRIE				2ª SÉRIE				3ª SÉRIE				4ª SÉRIE						
		1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º			
		Nível 9	Nível 10	Nível 11	Nível 12	Nível 13	Nível 14	Nível 15	Nível 16	AS	CHS	AS	CHS	AS	CHS	AS	CHS	AS	CHS	
INSTRUMENTO	INSTRUMENTO	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	240
	LEITURA À 1ª VISTA, TRANSPORTE E ACOMPANHAMENTO I, II, III, IV, V, VI			1	15	1	15	1	15											60
	PERCEÇÃO MUSICAL	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	120
	ANÁLISE MUSICAL					2	30													30
HISTÓRIA DA MÚSICA E NOÇÕES DE ESTRUTURAÇÃO MUSICAL	HISTÓRIA DA MÚSICA E APEREÇIAÇÃO MUSICAL ERUDITA E CONTEMPORÂNEA			3	45	3	45													90
	NOÇÕES DE ESTRUTURAÇÃO MUSICAL					2	30	2	30											60
CANTO CORAL	CANTO CORAL I, II, III, IV	2	30	2	30	2	30	2	30											120
	NOÇÕES DE REGÊNCIA CORAL I E II					2	30	2	30											60
INSTRUMENTO COMPLEMENTAR	INSTRUMENTO COMPLEMENTAR	1	15	1	15	1	15	1	15	1	15	1	15	1	15	1	15	1	15	120
ESTRUTURAÇÃO MUSICAL	I E II																			60
MÚSICA DE CÂMERA	MÚSICA DE CÂMERA																			60
MÚSICA POPULAR E FOLCLÓRICA	FOLCLORE E APEREÇIAÇÃO MUSICAL POPULAR E FOLCLÓRICA	2	30	2	30															60
PRÁTICA DE ORQUESTRA	PRÁTICA DE ORQUESTRA E CONJUNTOS					2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30	120
ESTAGIO SUPERVISIONADO E PRÁTICA DE ENSINO																				60
CARGA HORÁRIA TOTAL		09	135	09	135	11	165	11	165	10	150	10	150	11	165	11	165	11	165	1260

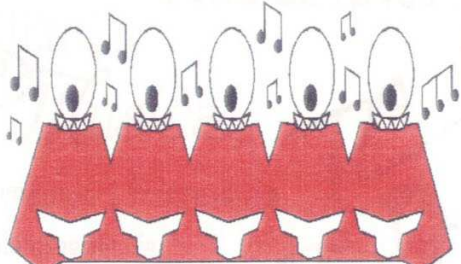
INDICADOR FIXO :
MÓDULO AULA = 50'

Nº SEMANAS LETIVAS SEMESTRAIS = 18
Nº DIAS LETIVOS SEMESTRAIS = 90
Nº DIAS LETIVOS SEMANAIS = 05

AS = Aulas semanais
CHS = Carga Horária Semestral

APROVADO PELO COLEGIADO EM... 29/10/1996

Anexo 5



Convite

O Conservatório Estadual de Música de Morumbia, com o prazer de convidar V. Sa. para o Recital "Excellis Deo" com o Curso de Música Sacra Prae-Dot. sob a regência de Maria, Maria dos Anjos e Maria, sob a regência de Maria, Maria dos Anjos e Maria.

Data - 19 de junho de 1998
Horário - 20h30
Local - Oficina Cultural Praça Sarinanda Curcuro nº 204 Morumbia - 116

A Noite do Acordeon




com Acordeon's Band e Convidados

Convite

O Conservatório Estadual de Música de Morumbia, com o prazer de convidar V. Sa. para o evento "The Jazz and Blues" com a Old Jazz Big Band sob direção musical de João Carlos Antônio Silva.

Data - 26 de junho de 1998
Horário - 20h30
Local - Teatro Grande Vêto Av. João Pinheiro, 1709 Morumbia - 116
Entrada Franca



CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA

Apresenta

VI FEAM

Feira de Artes Musicais

PRESENCÇA
Musical

Dos Trovadores à Informática

O prazer da experiência,
o desafio da descoberta
e a magia da criação.

Uma oficina de informação.

Participe desta
aventura do
saber



MPB coral

CORO DO CONSERVATÓRIO

Convida V. Sa. e família para nossa apresentação no

Uberlândia Clube
Salão Nobre
07.11.96
20:00 H

1996
16 anos

FO Fantasma da Ópera



Estudo Cênico Musical sobre a obra "O Fantasma da Ópera" de Andrew Lloyd Webber

Flávio Arciolo, Sandra Zumpano
Flávio Carvalho, Poliana Alves
Orquestra e Coral

Regência: Marcos Petrônio

DIAS 24 E 25 DE SETEMBRO DE 1997
TEATRO GRANDE OTHELO - 20:00 E 21:30 HORAS
INGRESSO R\$ 5,00

Programa


- | | | | |
|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Henry Purcell • R. Massisehy • Reguiera B • Regente - Marcos Petrônio • Cr. by Anne Mendonza • John Duarte • Chico Buarque • João Boveri • Chico Buarque • Tom Jobim | <ul style="list-style-type: none"> - Two Songs from King Arthur Shepherd, Shepherd Fairest Isle - Praicento Pete - Marcos Petrônio - Five French Dances of 1750 <ol style="list-style-type: none"> 1. Fugare 2. Minuet de Trompette 3. Sarabande 4. Minuet en Fugure 5. Fugure en Rondeau - Four Transatlantic Dances <ul style="list-style-type: none"> • Beguine • Tango - João e Maria - O bêbedo e o equilibrista - A Rita - Tarde em Tupoiã • Garota de Ipanema | <ul style="list-style-type: none"> • Piaçinguiha • Ernesto Nazareth • Waldir Azevedo • John Dowland • Uberto Teixeira • Hanson's • Kid Abelha • Vanessa Rangel • Cazaca • Djavan • Exaltasamba • Terra Samba • Skank • Lulu Santos • Ed. Mota • Banda By My Way • Cecilia Pardini • Grupo Afro Roldum | <ul style="list-style-type: none"> - Triangular - Espanhei-te Caçoquinho - Bruseleirinho - my lord willoughby's welcome home - Africa do Sul - I will come to you - Lágrimas de chuva - Pezpite - Faz parte do meu show - Nem um dia - Amor e Amizade - Liberar Seral - Resposta - Se você pensar - Toru da Lei - Tema do filme "O guarda costas" - Orgulho - Rattos: - Nodum com variações - Funk - Reggae |
|---|---|---|---|

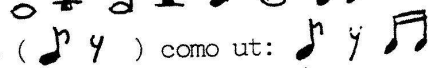

Anexo 6

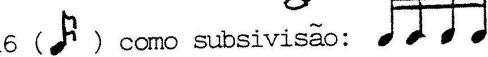

- . Leitura absoluta e relativa.
- . Saltos melódicos de 3ª, 5ª, 4ª.
- . Intervalos harmônicos: 2ª, 3ª, 5ª - reconhecimento visual e auditivo.


2. Desenvolvimento do senso rítmico:

- . Pulsação.

. Solfejo: 

. Figura 8 () como ut: 

. Figura 16 () como subdivisão: 

. Ponto de aumento: 

- . Leitura, ditado e composição.

. UT e UC -

4	3	2	3	2	4
4	4	4	2	2	2

3. Prática de conjunto:

- . Pica-Pau.
- . Mucama bonita.
- . O trem de ferro.
- . Pastorzinho.
- . Asa Branca.
- . Noite Feliz.
- . Tema da 9ª Sinfonia de Beethoven.

IV - Recursos Didáticos:

- . Quadro negro, giz.
- . Flauta Doce.
- . Instrumentos melódicos, harmônicos e de percussão
- . Instrumental Orff.
- . Folhas mimeografadas.

- Recursos Pedagógicos:

- . Movimento corporal.
- . Percussão corporal.
- . Gravações.
- . Fichas.
- . Jogos pedagógicos musicais (dominó, de memória)
- . Canções e parlendas.
- . Apresentação pública.

V - Avaliação:

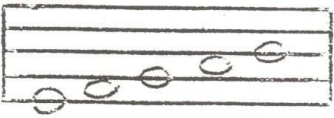
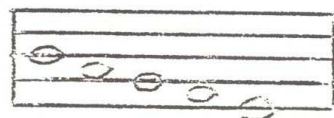
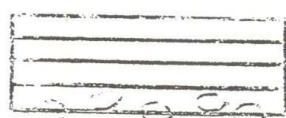
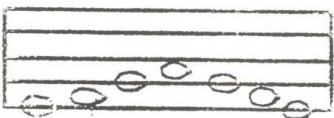
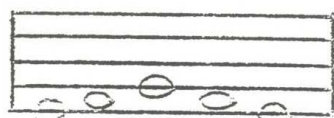

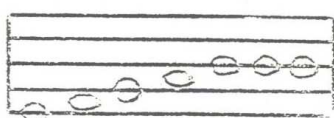
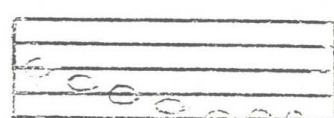
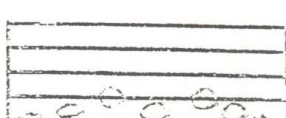
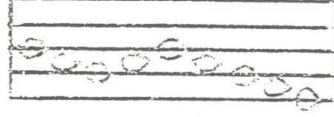
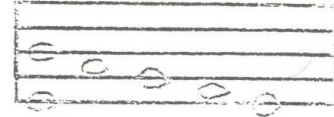
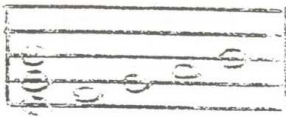
- . Quantitativa: provas escritas, orais e práticas (instrumento) de 2 em 2 meses' (bimestrais).
valores: 16,0 + 24,0
- . Qualitativa: processo diário de aprendizagem e envolvimento da criança em sala de aula.
valores: 24,0 + 36,0

VI - Referência Bibliográfica:

- . BECKER, Rosane N. Musicalização: da descoberta à consciência rítmica e sonora. Ijuí: Fidene/Unijuí, 1985
- . CAUDURO, U.R.P. A iniciação musical na idade pré-escolar. Porto Alegre: Sagra 1989
- . ROCHA, C. M^a. M. Canções para a iniciação musical. S.P.: Ricordi, S/D.
- . ORFF, C. & KEETMAN, G. Música para Crianças (versão portuguesa). Lisboa: Schott's, 1960
- . WEIGEL, A. M^a. G. Brincando de Música. Porto Alegre: Kuarup, 1988
- . SUZIGAN, M. L. Método de iniciação musical para crianças. 6^a ed. S.P.: Zimbo; Volumes I, Ia, II, III e fitas
- . SUZIGAN, M. L. & SUZIGAN, G. O. Educação Musical: um fator preponderante na construção do ser. S.P.: Balieiro, 1986

VAMOS CANTAR

ESTUDE EM CASA

① 	② 	③ 
④ 	⑤ 	⑥ 
⑦ 	⑧ 	⑨ 
⑩ 	⑪ 	⑫ 

Tema = _____
Data = _____ Série = _____

Leitura rítmica

3
5
8

3
5
8

Composição rítmica

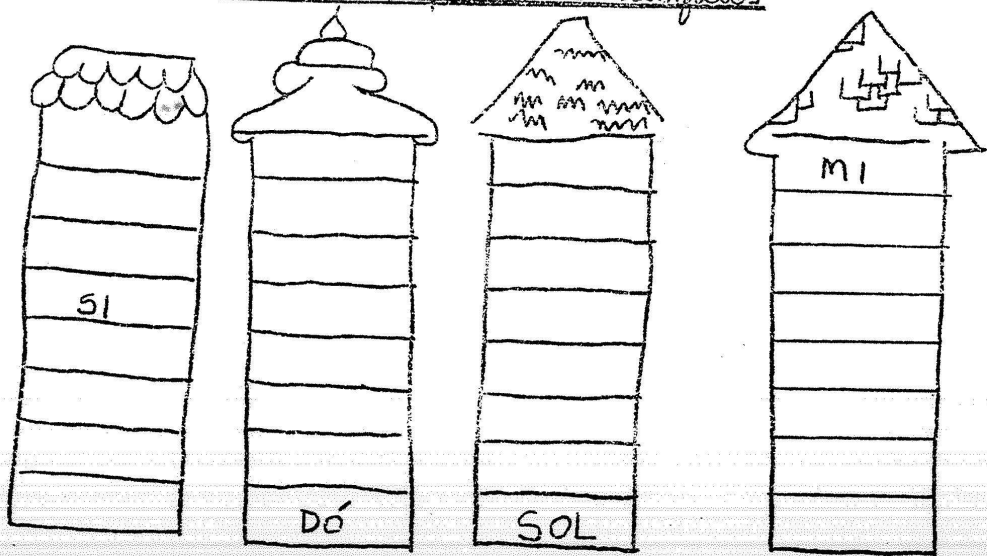
2
4
4
8

Fixare os compassos

2
8
5
4

5
4

Canções com pletar os edifícios



Anexo 7

Como já foi salientado, a gravação sonora foi feita de modo amador e em loco. Para localizar o leitor, especifico abaixo as situações onde cada faixa foi gravada.

<p>1. Som do Congado - Marinheirão - gravado na rua em performance durante a fase da <i>campanha</i>.</p> <p>2. Cântico de novena - gravado na igreja do <i>Rosário</i> na fase da <i>novena</i>.</p> <p>3. Terno de Congo Sainha - gravado no pátio da igreja em leilão no período da <i>novena</i>.</p> <p>4. Terno Moçambique de Belém - idem.</p> <p>5. Marinheirinho - gravado na rua a caminho de casa a ser visitada na fase da <i>novena</i>.</p> <p>6. Quin - Marinheirinho - gravado no bar de Dolores.</p> <p>7. Moisés - Marinheirão - entrevista gravada na rua, enquanto o <i>terno</i> ensaiava distante alguns metros.</p> <p>8. Marinheirinho - gravado na rua em caminhada de volta de casa visitada na fase de <i>campanha</i>.</p> <p>9. Marinheirinho - gravado na rua a caminho da igreja na fase da <i>novena</i>.</p> <p>10. Marinheirinho - gravado na rua no caminho de volta da igreja na fase da <i>novena</i>.</p> <p>11. Marcha - exemplo 1 - Marinheirão - gravado na rua a caminho de casa a ser visitada.</p> <p>12. Marcha - exemplo 2 - Marinheirão - gravado na rua em frente à casa visitada.</p> <p>13. Rojão - Marinheirão - idem.</p> <p>14. Prorrobó - Marinheirão - gravado na rua a caminho de casa a ser visitada.</p> <p>15. Congo - Marinheirão - gravado na volta de casa visitada.</p> <p>16. Marinheirinho - gravado a caminho da igreja na fase da <i>novena</i>.</p>	<p>17. Grupo de flautas-transversas - gravado no pátio do Conservatório.</p> <p>18. Grupo de flautas doce - gravado no teatro.</p> <p>19. Banda do Conservatório - gravado no pátio do Conservatório.</p> <p>20. Conjunto: piano, flauta e bateria - gravado no teatro.</p> <p>21. Teclados - Vivaldi - idem.</p> <p>22. Piano solo - Haydn - idem.</p> <p>23. Concurso de piano - ex. 1 - gravado no auditório do Conservatório</p> <p>24. Concurso de piano - ex. 2 - idem.</p> <p>25. Marinheirinho - gravado na rua em frente ao bar de Dolores na noite de segunda-feira de Festa, portanto no encerramento do período ritual.</p> <p>26. Orquestra B - Conservatório - gravado no teatro</p> <p>27. Conjunto: voz e violão - idem</p> <p>28. Conjunto: pagode - idem</p> <p>29. Grupo Afro-Olodum - Conservatório - idem.</p>
---	---

Referências bibliográficas

- Alem, João Marcos. Representações coletivas e história política em Uberlândia. *História e Perspectivas*, n.4, p79- 102, jan/jun. 1991.
- Alvarenga, Nizia M. Movimento popular, democracia participativa e poder político local: Uberlândia 1983/88. *História e Perspectiva*. Revista do Curso de História, UFU, n.4, p.103-129, jan/jun. 1991.
- Arnold, Denis. Conservatories. In: Sadie, Stanley (ed.) *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Londres: Macmillan Publisher, 1980. vol 6, p.18-21.
- Arroyo, Margarete. Cenários de aprendizagem musical: transformando o olhar. *Música Hoje- Revista de Pesquisa Musical*, n.5, 1998 (no prelo).
- Arroyo, Margarete. Educação Musical: um processo de aculturação ou enculturação? *Em Pauta: Revista do Curso de Pós-Graduação em Música - UFRGS*, v.1, n.2, p.29-43, jun. 1990.
- Augé, Marc. *Hacia una antropologia de los mundos contemporaneos*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1996.
- Augé, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 1994. (Tradução de Maria Lúcia Pereira) (1992)
- Bannister, Roland. Difficult but sensitive: participant observation research in Music Education. *British Journal of Music Education*, v.9, n.2, p.131-141, jul. 1992.
- Barel, Yves. The idea of reproduction. *Future*, n.6, p.93-102, 1974.
- Barz, Gregory and Cooley, Timothy J. (Eds.) *Shadows in the field: new perspectives for fieldwork in Ethnomusicology*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- Becker, Howard. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1994. (Tradução Marcos Estevão e Renato Aguiar). (1992)
- Berger, Peter e Luckmann, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985. (Trad. Floriano de Souza Fernandes).(1966).
- Bernardes, Beatriz. *O Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli como centro inter-escolar de artes - 1976-1982*. Uberlândia, 1993. (Monografia do Curso de Especialização “Métodos e Técnicas de Pesquisa em Música - Univ. Federal de Uberlândia).

- Bispo, Alexandre. Possibilidades e limites de uma orientação musicológica à Educação Musical. *Art: Revista da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia*, n.10, p. 37-62, 1984.
- BJME - *British Journal of Music Education*, v.10, n.3, nov.1993.
- Blacking, John. The biology of music-making. In: MYERS, Helen (ed.) *Ethnomusicology: an introduction*. Nova York: Macmillan Press, 1992. p.301-314.
- Blacking, John. Coda: making musical sense of the world. In: White, A. L. (ed.) *Lost in Music: culture, style and the musical event*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1987. p.259-264.
- Blacking, John. *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press, 1977a. (1973).
- Blacking, John. *Music, culture and experience: selected papers of John Blacking*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- Blacking, John. Towards an anthropology of the body. In: Blacking, J. (Ed.) *The Anthropology of the body*. Londres: Academic Press, 1977b.
- 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*. 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, p.251-264, 1984.
- Brandão, Carlos Rodrigues. *Casa de escola: cultura camponês e educação rural*. Campinas: Papyrus, 1984.
- Brandão, Carlos Rodrigues. *Cavalcada de Pirenópolis: um estudo sobre representações de cristão e mouros em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1974.
- Brandão, Carlos Rodrigues. *O Divino, o Santo e a Senhora*. Rio de Janeiro: Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 1978.
- Brandão, Carlos Rodrigues. *A festa do santo preto*. Rio de Janeiro: FUNARTE/ Instituto Nacional do Folclore; Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1985.
- Brandão, Carlos Rodrigues. *Peões, pretos e congos: trabalho e identidade étnica em Goiás*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1977.

- Brasileiro, Jeremias. *Negro - Forro Liberto - Vigiado*. Uberlândia: s.e., 1995.
- Bresler, Liora. Curricular orientations in elementary school music: roles, pedagogies and values. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n.127, p. 23-27, 1995/1996.
- 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.
- Bresler, Liora. Guest editorial. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n.122, p.9-14, 1994.
- Chauí, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- Cohen, Sara. Ethnography and popular music studies. *Popular Music*, v.12, n.2, p.123-137, 1993.
- Conde, Cecília e Neves, José M. Música e educação não-formal. *Pesquisa e Música*, v.1, n.1, p. 41-52, 1984/1985.
- Correio*, Uberlândia, 26 de janeiro de 1999.
- Dayrell, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrell, J. (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996. P.136-161.
- DaMatta, Roberto. *Conta de mentiroso: sete ensaios de antropologia brasileira*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- DaMatta, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para um sociologia do dilema brasileiro*. 5.ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1990.
- DaMatta, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. In: Nunes, Edson de O. (org.) *Aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p.23- 35.
- Douglas, Mary. *Como as instituições pensam*. São Paulo: EDUSP, 1998. (Trad. Carlos Eugênio M. De Moura). (1986)
- Durkheim, Émile. Representações individuais e representações sociais. In: Durkheim, E. *Sociologia e Filosofia*. São Paulo: Ícone, 1994. (Tradução: Paulo J. B. San Martin).
- Elliott, David. *Music Matters: a new philosophy of music education*. Oxford: Orford University Press, 1995.

- Elliott, David. Putting matters in perspective: reflections on a new philosophy. *The Quarterly: Journal of Music Teaching and Learning*, v. 7, n.2-4, p.20-35, 1996-97.
- Emerson, Robert, Fretz, Rachel & Shaw, Linda. *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- Ferreira, Luis. Cultura e música afrouruguaya: pesquisas recentes. *II Reunion de Antropologia del Mercosur*. Montevideu, 1997. (Mimeografado)
- Ferreira, Luis. *Las llamadas de tambores: comunidad e identidad de los afro-montevideanos*. Brasília: Programa de Pós-Graduação do Depart. de Antropologia - UnB, 1999. (Dissertação de mestrado).
- 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, p.92-102, 1990.
- Fuks, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- Fuks, Rosa. Teoria e prática: aparente dicotomia no Discurso na Educação Musical. *Revista da ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical*. v.2, n.2, p.27-34, jun. 1995.
- Fuks, Rosa. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. In: *Fundamentos da Educação Musical*. (Série Fundamentos, 1.) Porto Alegre: ABEM, maio, 1993. p.134-156
- Geertz, Clifford *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989 (1973).
- Geertz, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1998. (1983).
- Gentili, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: Silva, T.T. e Gentile, P. (Org) *Escolas S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996. p.9-49.
- Giroux, Henry. *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. Nova York: Routledge, 1993.

- Godolphim, Nuno. A fotografia como recurso narrativo: problemas sobre a apropriação da imagem enquanto mensagem antropológica. *Horizontes Antropológicos* (Antropologia Visual), v.1, n.2, p.125-142, 1995.
- Gomes, Celson H.S. *Formação e atuação dos músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida*. Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Música - UFRGS, 1998. (Dissertação de Mestrado).
- Gomes, Núbia P. e Pereira, Edimilson. *Arturos: olhos do Rosário*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1990.
- Gomes, Núbia P. e Pereira, Edimilson. *Negras raízes negras: os Arturos*. Juiz de Fora: Ministério da Cultura/ EDUFJF, 1988.
- Gonçalves, Lilia N. *Educar pela música: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos conservatórios estaduais mineiros na década de 50*. Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Música - UFRGS, 1993. (Dissertação de Mestrado).
- Green, Lucy. *Music, gender, education*. Cambridge; Cambridge University Press, 1997.
- Grossberg, Lawrence. *We gotta get out of this place: popular conservatism and postmodern culture*. London: Routledge, 1992.
- Guilbault, Jocelyne. Interpreting world music: a challenge in theory and practice. *Popular Music*. v.16, n.1, p.31-44, jan.1997.
- Guimarães, Eduardo N. A transformação econômica do Sertão da Farinha Podre: O Triângulo Mineiro na divisão inter-regional do trabalho. *História e Perspectiva*. Revista do Curso de História, UFU, n.4, p.7 - 35, jan/jun. 1991.
- Hammersley, Martyn & Atkinsons, Paul. *Ethnography: principles in practice*. Londres: Routledge, 1992. (1983).
- Hennion, Antoine. *Comment la musique vient aux enfants: une anthropologie de l'enseignement musical*. Paris: Anthropos, 1988.
- Herzlich, Claudine. La représentation sociale. In: Moscovici, S. (ed). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Librairie Larousse, 1972. p. 303-352.
- Hutmacher, Walo. Uma viragem no sentido da qualidade: as práticas escolares revisitadas. In: Nóvoa, A. (Coord.) *As organizações escolares em análise*. 2ª. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 48-76.
- Jary, David e Jary, Julia. *Dictionary of Sociology*. 2ª. ed. Glasgow: Harper Collings Publishers, 1995. (1991).

- Jorgensen, Estelle R. *In search of music education*. Urbana: University of Illinois Press, 1997.
- Kingsbury, Henry. *Music, talent, and performance: a conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple Univ. Press, 1988.
- Koskoff, Ellen. Music, talent and performance: a conservatory system, by H. Kingsbury. *Ethnomusicology*, v.34, n.2, p.311-314, 1990. Book Review.
- Koskoff, Ellen (ed). *Women and music in cross-cultural perspective*. Westport, Conn.: Greenwood Press, 1987.
- Kraemer, Rudolf-Dieter. Dimensionen und funktionen musikpädagogischen Wissens. In: Maas, George (org.) *Musikpädagogische Forschung*. Vol. 16. Essen: Verlag Die Blaue Eule, 1995, p.146-172.
- Krueger, Patti. Ethnographic research methodology in Music Education. *Journal of Research in Music Education*, v.35, n. 2, p. 69-77, 1987.
- Leach, Edmund. *Cultura e comunicação*. Lisboa: Edições 70, 1992 (1976).
- Lipsitz, George. Foreword. In: Crafts, Susan; Cavicchi, Daniel e Keil, Charles. *My Music*. Hanover: Wesleyan University Press, 1993. p. ix-xix.
- Lortat-Jacob, Bernard. *Musiques en Fête: Marc, Sardaigne, Roumanie*. Nanterre, Société d'Ethnologie, 1994.
- Lourenço, Luis Augusto B. *Bairro do Patrimônio: salgadores e moçambiqueiros*. Uberlândia: Secr. Municipal, 1987. (1º Concurso de Monografias. Tema: Bairros de Uberlândia).
- Lucas, Maria Elizabeth . Etnomusicologia e Educação Musical: perspectivas de colaboração na pesquisa. *Boletim do NEA - Núcleo de estudos avançados - Educação Musical*, v.3, n.1, p.9-15, abril. 1995.
- Lucas, Maria Elizabeth. Pontos para uma escritura etnográfica. Porto Alegre: Seminário de Dissertação - CPG - Música, UFRGS, 1998.
- Machado, Maria Clara T. Muito aquém do paraíso: ordem, progresso e disciplina em Uberlândia. *História e Perspectivas*, n.4, p.37-78, jan/jun. 1991.
- Madeira, Margot Campos. Representações sociais: pressupostos e implicações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.72, n.171, p.129-144, maio/ago.1991.

- Magnani, José G. C. Discurso e representação, ou de como os baloma de Kiriwina podem reencarnar-se nas atuais pesquisas. In: Cardoso, Ruth (org.) *A aventura antropológica*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p.127- 140.
- Magnani, José Guilherme e Torres, Lilian de Lucca (orgs). *Na Metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1996.
- Martin, Peter. *Sound and society: themes in the sociology of music*. Manchester: Manchester University Press, 1995.
- Martins, Leda Maria. *Afrografias da memória: o Reinado do Rosário do Jatobá*. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Maza Edições, 1997.
- McLaren, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- McLaren, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.(1989)
- 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.
- MENC - Music Educators National Conference. Music in world cultures. *Music Educators Journal*, v.59, n.2, oct. 1972.
- Meyer, Marlyse. *Caminhos do imaginário no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1993.
- Middleton, Richard. *Studying popular music*. Milton Keynes: Open University Press, 1990.
- Moreira, Antonio F. E Silva, Tomaz T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- Morrow, Raymond e Torres, Carlos. *Social Theory and Education: a critique of theories of social and cultural reproduction*. Albany: State University of New York Press, 1995.
- Moscovici, Sergei. Notes towards a description of social representation. *European Journal of Social Psychology*, v.18, p. 211-250, 1988.
- Moura, José Adolfo. Projeto Música na Escola: proposta para implantação do ensino de música nas escolas da rede pública do estado de Minas Gerais. In: ABEM. *Fundamentos da Educação Musical*, n.3, out., 1998, p.102-105.

- Nelson, Cary; Treichler, Paula e Grossberg, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: Silva, Tomaz T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p.7 - 38.
- Nettl, Bruno. *Heartland excursions: ethnomusicological reflections on schools of music*. Chicago: University of Illinois Press, 1995.
- Nettl, Bruno. *The study of Ethnomusicology: twenty-nine issues and concepts*. Urbana: University of Illinois Press, 1983.
- Ortiz, Renato. Apresentação. In: Durkheim, Émile. *As formas elementares de vida religiosa*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1989. (Tradução Joaquim Pereira Neto). P.5-24.
- Ortiz, Renato. Introdução. In: *Pierre Bourdieu*. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n.39). São Paulo: Ática, 1994. p.7-36.
- Pattos, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1996.
- P.D.E - Plano de Desenvolvimento Escolar. Uberlândia: s.e., 1995.
- Penna, Maura. Para além das fronteiras do conservatório: o ensino de música diante dos impasses da educação brasileira. In: *Anais do 4º. Simpósio Paranaense de Educação Musical*, Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1995. p.8-21.
- Prass, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"*. Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Música - UFRGS, 1998. (Dissertação de Mestrado).
- Prefeitura Municipal de Uberlândia. *A devoção a Nossa Senhora do Rosário*. S.d.
- Rabaçal, Alfredo J. *As congadas do Brasil*. São Paulo: Secretaria Estadual de Cultura, Ciência e Tecnologia, Conselho Estadual de Cultura, 1976.
- Rice, Timothy. *May it fill your soul: experience Bulgarian music*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.
- 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.
- Rose, Tricia. *Black noise: rap music and black culture*. Hanover: Wesleyan University Press, 1994.

- Rios, Marialva. Educação musical informal e suas formalidades. *Anais do IV Encontro Anual da ABEM*. Goiânia, 1995, p.67-72.
- Rios, Marialva. *Educação musical e música da cultura popular: processos de ensino*. Salvador: Curso de Pós-Graduação em Música -UFBA, 1997. (Dissertação de mestrado).
- Sahlins, Marshall. *Ilhas de história*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990
- Santos, Regina Márcia S. Aprendizagem musical não-formal em grupo culturais diversos. *Cadernos de Estudo- Educação Musical* n.2/3, p.1-14, ago.1991.
- Seeger, Anthony. *Why Suyá sing: a musical anthropology of an Amazonian people*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Seeger, Anthony. Ethnography of music. In: MYERS, Helen (ed.) *Ethnomusicology: an introduction*. Nova York: Macmillan Press, 1992. P. 88-109.
- Shepherd, John & Vulliamy, Graham. A comparative sociology of school knowledge. *British Journal of Sociology of Education*, v.4, n.1, p.3-18, 1983.
- Shepherd, John and Wicke, Peter. *Music and cultural theory*. Cambridge: Polit Press, 1997.
- Shepherd, John et al. *Whose music? a sociology of musical language*. London: Transaction Book, 1977.
- Silva, Walênia M. *Motivação, expectativas e realizações na aprendizagem musical: uma etnografia sobre alunos de uma escola alternativa da música*. Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Música - UFRGS, 1995. (Dissertação de Mestrado).
- Small, Christopher. *Music. Society. Education: a radical examination of the prophetic function on music in Western, Eastern and African cultures with its impact on society and its use in education*. Londres: John Calder, 1977.
- Souza, Cássia V. C. A função da música popular na Educação Musical contemporânea. In: *Fundamentos da Educação Musical*. (Série Fundamentos, 1.) Porto Alegre: ABEM, maio 1993. p.157-178.
- Souza, Cássia V. C. *Música na escola de 1º grau: repertório, aprendizagem e interferências na execução cantada*. Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Música - UFRGS, 1992. (Dissertação de Mestrado).

- Souza, Jusamara. O conceito de cotidiano como perspectiva para a pesquisa e a ação em educação musical. In: Anais do I Encontro Latino-Americano de Educação Musical/ VI Encontro Anual da ABEM, 1997, p.38-44.
- Souza, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos. In: ABEM. *Fundamentos da Educação Musical*, n.3, junho, 1996, p.61-74.
- Sperber, Dan. Anthropology and psychology: towards an epidemiology of representations. *Man, Journal of the Royal Anthropological Institute*. (New series), v.20, p. 73-89, 1985.
- Spindler, George (ed.) *Doing the ethnography of schooling: educational anthropology in action*. Prospect Heights, Illinois: Waveland Press, 1988.
- Stein, Marília R. *Oficina de música: uma etnografia dos processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre*. Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Música - UFRGS, 1998. (Dissertação de Mestrado).
- Suzigan, Geraldo e Suzigan, Maria Lúcia. *Educação musical: um fator preponderante na construção do ser*. São Paulo: Balieiro, 1986.
- Swanwick, Keith. Problems of a sociological approach to pop music in schools. *British Journal of Sociology of Education*, v.5, n.1, p. 49-56, 1984.
- Tedlock, Dennis and Mannheim, Bruce (eds.) *The dialogic emergence of culture*. Urbana: University of Illinois Press, 1995.
- Telles, Edward E. Contato racial no Brasil urbano: análise da segregação racial nas quarenta maiores áreas urbanas do Brasil em 1980. In: Lowell, Peggy A. *Desigualdade racial no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte: UFMG/CDPLAR, 1991.
- Terraza, Emílio. Oficina básica de música, para que? A metodologia da 'oficina'. *Sensus - Movimento Catargo de Música Contemporânea*, v.1, n.1, p.12, 1978.
- Tourinho, Irene. A atividade musical como mecanismo de controle no ritual escolar. *Boletim do NEA - Núcleo de Estudos Avançados*, v. 2, n.2, p.30-38, 1994.
- Tourinho, Irene. Música e controle: necessidades e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares. *Em Pauta*, Revista do Curso de Pós-Graduação em Música - UFRGS, v.5, n.7, p.67-78, jun. 1993a.
- Tourinho, Irene. *The relationship between music and control in the everyday processes of the schooling ritual*. Madison: University of Wisconsin, 1992. (Tese de doutorado).

- Tourinho, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1. grau. In: *Fundamentos da Educação Musical*. (Série Fundamentos, 1.) Porto Alegre: ABEM, maio, 1993b, p.91-133.
- Trajano, Wilson. *Músicos e Música no meio da travessia*". Brasília: UnB, 1984. (Dissertação de mestrado).
- O Triângulo. Uberlândia, 28/02/1996, n.9305.
- Trimillos, Ricardo. Hälau, Hochschule, Maystro, and Ryu: cultural approaches to music learning and teaching. *International Music Education*, ISME, yearbook, n.15, p.141-147, 1988.
- Turino, Thomas. *Moving away from silence: music of the Peruvian Altiplano and the experience of urban migration*. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.
- Turino, Thomas. Structure, context, and strategy in musical ethnography. *Ethnomusicology*, v.34, n.3, p.399-412, fall 1990.
- Turner, Victor. *The forest of symbols: aspects of Ndembu Ritual*. Ithaca: Cornell University Press, 1973. 2. ed. (1967)
- Vulliamy, Graham e Lee, Ed (ed) *Pop Music in school* (new edition). Cambridge: Cambridge University Press, 1980. (1976)
- Vulliamy, Graham e Shepherd, John. The application of a critical sociology to Music Education. *British Journal of Music Education*, v.1, n.3, p.247-66, 1984.
- Wolff Janet. Foreword: The ideology of autonomous art. In: Leppert, Richard e McClary, Susan. *Music and society: the politics of composition, performance and reception*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, p. 1-12.

Abstract

This research had as a field of concern, the relationship between music education and culture based on the development of an anthropological view upon socially and culturally diverse music education practices.

To fulfill this purpose, I undertook an ethnographic study in two settings of teaching and learning music in the city of Uberlandia, Central Brazil. My empirical choice was for the Congado, an afro-catholic ritual, and the Conservatory of Music, a public school institution with some thousand unities of students. Both settings constituted an heuristic place to study the relationship between learners and music making, consequently, between music education and culture.

I went to the fieldwork with the following objectives in mind: to unfold the social representations of music making in these settings in order to observe and interpret those representations in the contexts of teaching and learning music; as well as to push forward a reflexive concern involving the relationship music education and culture. During the research, the theme 'music education as culture' emerged as a key element in the interpretation of both settings. This line of interpretation revealed the possibilities to enlarge the discourse of Music Education as an academic field.
