

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ARTE

Ana Isabel Goelzer Meira  
(Biba Meira)

**Criança, Adolescente e Percussão:  
uma análise etnográfica sobre ensino e aprendizagem musical na  
ONG Africanamente**

Porto Alegre  
2011

Ana Isabel Goelzer Meira

**Criança, Adolescente e Percussão:  
uma análise etnográfica sobre ensino e aprendizagem na ONG Africanamente**

Monografia apresentada como requisito parcial à conclusão do Curso de Especialização *lato sensu* em Pedagogia da Arte, sob orientação da professora Dra. Luciana Prass.

Porto Alegre  
2011

## AGRADECIMENTOS:

- À Olori e Abyàse, pela ajuda e acolhimento nas oficinas e a todos os educadores do projeto Ori Inu Erê.
- Um super agradecimento às crianças e adolescentes que participaram do Projeto e me ajudaram na pesquisa.
- À minha orientadora Luciana Prass, que já admirava antes mesmo de conhecê-la.
- À toda a minha querida e grande família.
- À minha amada filha Julia que me ajudou em muitos momentos.
- À Simone Carvalho, amiga e revisora.
- À tia Sônia, tio Lucídio e primos da Quinta da Estância, por terem proporcionado um belo passeio às crianças e adolescentes da ONG.
- Aos colegas e todos os professores do curso, pelos ótimos momentos em que passamos juntos.
- À Marília Stein, por ter me ajudado em outros momentos de estudos.

*“Projeto Ori Inu Erê é um espaço onde o convívio com as pessoas se torna mais agradável, que aprendemos a lidar com o tempo e o espaço de cada um. E onde temos um conhecimento que não aprendemos nas escolas e nem em livros, esse conhecimento vem da transgeracionalidade, da sabedoria de cada um”.*

(Caderno Pedagógico, 20

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como se dá o ensino e a aprendizagem da percussão por crianças e adolescentes na ONG *Áfricanamente*, localizada em um terreiro, em um bairro popular de Porto Alegre, e suas relações com a cultura afro-brasileira. Na ONG existe um processo de educação musical não-formal onde a música está vinculada à religiosidade - o *Batuque* - e à cultura afro como um todo, existindo uma forte relação de identidade entre elas. Realizei um estudo de caso etnográfico em que os dados foram sendo construídos a partir de observação direta, observação participante, gravações em áudio e vídeo, entrevistas, análise de documentos, diários de campo e fotografias. Os resultados mostraram que a construção de saberes musicais nesse contexto caracterizam-se pelo ensino e aprendizado oral, onde se aprende música através da imitação facilitada pela socialização na cultura. As práticas músico-pedagógicas são organizadas através de conceitos e valores da própria comunidade, caracterizando uma etnopedagogia.

Palavras-chave: Educação musical não-formal. Percussão. Oralidade. Crianças e adolescentes. Cultura afrobrasileira. Etnopedagogia.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>2 O CENÁRIO</b> .....	10
<b>3 PROJETO ORI INU ERÊ</b> .....	12
<b>4 OFICINAS DE PERCUSSÃO</b> .....	17
4.1 “TÁ TU TÁ”, A ORALIDADE NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES MUSICAIS.....	20
4.2 “DESDE QUE EU ERA PEQUENO EU JÁ BATIA EM BALDE, JÁ SABIA UM MONTE”.....	29
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	39
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	42

## 1 INTRODUÇÃO

Por influência de meu pai, desde pequena adorava ouvir música. Admirava sua coleção de discos e os guardo até hoje. Isso fez com que me aproximasse da música de um modo especial, algo que me trazia satisfação, prazer e curiosidade.

Na adolescência, convivi com muitos amigos músicos e entre conversas, shows, ensaios, audições de discos e de fitas cassete, a música começou a fazer parte do meu dia-a-dia. Ao assistir aos ensaios, o instrumento que mais me chamava a atenção era a bateria. Essa proximidade, com esse ambiente musical, fez com que anos depois eu optasse por seguir a carreira de musicista e escolher a bateria como instrumento principal. Ao longo dessa vivência, construí caminhos distintos em relação à minha profissão.

Passei a ter aulas de bateria em 1984 e, no mesmo ano, iniciei minha carreira como baterista, tornando-me integrante de algumas bandas de Rock de Porto Alegre. Desde o começo, desenvolvi um estilo que se diferenciava de outros bateristas mixando uma fusão de ritmos variados com batidas nos tambores. Além das bandas de Rock participei de diversas outras formações musicais, tocando estilos variados como Bossa Nova, Samba, Música Gaúcha e Jazz.

Após alguns anos passei a lecionar aulas particulares de bateria para crianças, jovens e adultos e, em 1994, fundei a *Escola de Música Beethoven*, na qual era responsável pelas aulas de bateria e de musicalização infantil.

Esse momento foi extremamente importante para meu futuro como professora de música, pois passei a ter um contato maior e mais profundo com as crianças e, aos poucos, fui traçando um caminho como educadora musical. Hoje, o convívio com as crianças faz parte do meu trabalho e do meu cotidiano.

Por vivenciar essa trajetória como baterista e educadora musical das séries iniciais, decidi desenvolver esse projeto de pesquisa na ONG *Áfricanamente*, através de pesquisa etnográfica, dando enfoque ao processo de ensino e aprendizagem musical de crianças e adolescentes com ênfase na utilização da percussão.

Por indicação de uma colega de curso, interessei-me pelo trabalho realizado pelo *Áfricanamente*, uma ONG onde são ministradas oficinas de percussão, capoeira, dança, entre outras, e que tem como objetivo “pesquisar, preservar e divulgar os valores éticos, cosmológicos e filosóficos contidos nas manifestações

afrodescendentes”<sup>1</sup>. A ONG, desde 2003, possui um projeto intitulado *Ori Inu Erê* na qual participam crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Esse projeto é realizado aos sábados, das 14h às 18h, em um bairro popular de Porto Alegre, no espaço da comunidade tradicional de terreiro *Ilê Axé Iyemonjá Omi Olodô*, na Rua Nunes Costa, 1137, bairro Partenon.

Logo que cheguei ao *Áfricanamente* percebi um processo de educação musical não-formal no qual a música está vinculada à religiosidade - o *Batuque* -, e à cultura afro como um todo, existindo uma forte relação de identidade entre elas. Alguns questionamentos me instigaram a partir de então: como se dá o processo de ensino e aprendizagem da percussão com as crianças e os adolescentes da ONG? Como as crianças e adolescentes se relacionam com a música no terreiro *Ilê Axé Iyemonjá Omi Olodô* e o que ela representa no seu cotidiano? Qual a ligação da percussão com a religiosidade afro nesse contexto? Como as crianças e adolescentes percebem a música e o ritual do *Batuque*? Qual o sentido do ensino musical e sua ligação com esse ritual?

Em razão de minhas questões de pesquisa e dos dados que pretendia construir, optei por uma abordagem de pesquisa qualitativa. Nesse sentido, realizei um estudo de caso etnográfico o qual tem como uma das características principais o contato direto do pesquisador com as pessoas e o ambiente a ser pesquisado. Para Prass, em seu livro *Saberes Musicais em uma Bateria de Escola de Samba*, etnografia trata-se de “ir pro meio”:

Afinal? Que método de pesquisa é esse? Na fala do Bamba [integrante da escola de samba Bambas da Orgia] a explicação simples e clara que todas as leituras antropológicas esforçam-se me justificar: “quer aprender, tem que ir pro meio”. Por isso fui “pro meio” da vida da escola de samba *Bambas da Orgia*, e procurei, através do convívio intenso com os Bambistas, compreender o ensino e a aprendizagem da música na bateria” (Prass, 2004, p.169).

A obtenção de material descritivo do espaço, das pessoas, dos acontecimentos é fundamental para uma pesquisa qualitativa. Sendo assim, mantive, desde o início do trabalho de campo, o maior número de informações e descrições a respeito do local e do cotidiano a ser investigado, tendo a preocupação constante com o transcorrer e o transcrever dos fatos.

---

1

Texto extraído do site [www.africanamente.blogspot.com](http://www.africanamente.blogspot.com).



Para o etnógrafo, a presença e convivência em campo com uma cultura diversa da sua é indispensável. O olhar do pesquisado é outro fator importante a ser observado. A construção do significado que as pessoas dão aos fatos de sua vida, seus pontos de vista, devem ser cuidadosamente trabalhados pelo pesquisador.

A antropóloga Cláudia Fonseca nos diz que:

A etnografia é calcada numa ciência, por excelência do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seu objeto de estudo, “nativos em carne e osso” [...]. Ao cruzar dados, comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo o valor, emoção ou atitude está inscrita (FONSECA, 1999, p. 58).

Os dados utilizados para esta pesquisa foram construídos a partir de observação direta, observação participante, gravações em áudio e vídeo, entrevistas, documentos, diários de campo e fotografias. Nas minhas observações, a convivência com os pesquisados, as sensações e o olhar ao ambiente e ao comportamento foram fundamentais para a construção dos dados. Laplantine, em seu livro *A descrição Etnográfica*, salienta que:

A descrição etnográfica não se limita à uma percepção exclusivamente visual. Ela mobiliza a totalidade da inteligência, da sensibilidade e até da sensualidade do pesquisador. Através da vista do ouvido, do olfato, do tato e do paladar, o pesquisador percorre minuciosamente as diversas sensações encontradas (Laplantine, 2004, p. 20).

Em minhas primeiras visitas à ONG *Áfricanamente*, assumi algumas funções dentro do projeto como *oficineira*, por demanda do próprio grupo, uma contrapartida por estar realizando a pesquisa naquele local. Em outros momentos minha presença se deu como participante em oficinas ministradas pelos próprios educadores da ONG.

Tive acesso a documentos de ordem administrativa como o *Caderno Pedagógico: Uma Proposta de Educação Étnico-Social*, no qual constam propostas, objetivos e planos pedagógicos da ONG.

Outra importante fonte para a realização do trabalho foram as entrevistas em que conversei com educadores, crianças e adolescentes para a construção dos dados da pesquisa. Por solicitação dos envolvidos na pesquisa, todos os nomes foram alterados para preservar suas identidades. As entrevistas, realizadas com cinco oficinandos, foram estruturadas de uma maneira simples e direta, fazendo com

que houvesse uma clareza nas perguntas direcionadas a eles. Iniciei as entrevistas questionando sobre dados pessoais e logo após dei continuidade com perguntas que abordavam o terreiro, a religião e a ONG. Por último, indaguei as suas constatações sobre as oficinas e sobre o que pensavam a respeito do ensino e do aprendizado percussivo. A compreensão, a opinião e o olhar das crianças e adolescentes sobre o seu aprendizado, foram fundamentais para a construção da minha pesquisa.

Através dessa proposta metodológica pretendi, sem dúvida, buscar informações através da convivência e do diálogo com os pesquisados para concretizar meu projeto. Realizei o trabalho de campo no espaço da ONG, aos sábados à tarde, nos meses de maio a outubro de 2010.

A partir dessa experiência pude abrir um caminho para, mais uma vez, desmistificar a idéia da existência de um modelo único de educação musical, e para perceber o quanto outras práticas musicais pedagógicas são possíveis, reais e fazem parte do nosso cotidiano.

## 2 O CENÁRIO

09 de maio de 2010, meu primeiro dia no terreiro.

Fui para o centro de Porto Alegre pegar o ônibus que me levaria até o bairro Partenon, no terreiro *Ilê Axé Iyemonjá Omi Olodô*, localizado na vila São José. A única informação que tinha a respeito do lugar no qual iria fazer minha pesquisa de campo, uma ONG chamada *Áfricanamente*, localizada no terreiro, estava escrita em um pedaço de papel: "Rua Nunes Costa, 1137, falar com Paula". Ao entrar no ônibus, perguntei ao cobrador onde ficava a Rua Nunes Costa e ele, um tanto "antipático", sacudiu a cabeça como quem diz "não sei". Perguntei para alguns passageiros e ninguém sabia! Fiquei ansiosa, pois não tinha a mínima idéia aonde se localizava o terreiro. Sentei-me em um banco.

Depois de algum tempo e muitas paradas, o ônibus começou a subir um morro. Fiquei mais atenta, prestando atenção na numeração das ruas. Não sabia onde estava, até que o cobrador me chamou e falou:

- Acho que a Nunes Costa é continuação dessa rua aqui, mas bem mais em cima.

Respirei mais aliviada e quando o ônibus passou da numeração 1000, levantei-me apressada e apertei a campainha para descer. Desci e estava a poucos passos do terreiro! Na hora pensei: “Isso só pode ser um sinal de sorte!” Superstições à parte, não esperava encontrar facilmente o local.

Desci as escadas do terreiro que se localiza bem abaixo da rua, em uma casa simples, com um amplo salão logo na entrada. Em uma das paredes estavam vários tambores empilhados e outros instrumentos de percussão como agogô e agê. Do outro lado, muitas imagens de orixás colocadas em estantes. Senti-me totalmente estranha naquele ambiente. Algumas crianças se encontravam na entrada do salão e, no interior, várias mulheres com saias longas dançavam ao som de uma canção africana enquanto um menino tocava pandeiro. Chamou-me a atenção a maneira como ele tocava, com uma facilidade impressionante.

Perguntei para algumas crianças se elas conheciam a Paula, coordenadora pedagógica do espaço, e várias delas responderam que ela não estava ali e apontaram para o marido dela, Rafael. Fui em sua direção e ele logo me fez um sinal para que eu tirasse os sapatos. Prontamente obedeci e fui conversar com ele. Disse-me que a Paula chegaria logo em seguida. Sentei em um banco para aguardar com a sensação de estar totalmente deslocada de tudo o que acontecia. Fiquei observando as mulheres dançando e o menino que tocava pandeiro. Aos poucos fui conversando com as crianças, perguntado se tocavam algum instrumento e os seus nomes. Algumas falaram seus nomes em *yorubá*. Foram chegando mais crianças adolescentes e a dança parou. O projeto, segundo os educadores, conta atualmente com aproximadamente 30 integrantes.

Depois de algum tempo Paula entrou no salão. Uma criança me falou:

- Tia, aquela é a Paula.

Não tive nenhuma reação, apenas olhei ela entrar. Paula chamou as crianças, adolescentes e adultos que estavam ali e fez uma roda no meio do salão, todos de mãos dadas e eu sozinha no banco. De repente, ela fez um sinal com a cabeça, convidando-me para entrar na roda. Tímida, fui ao encontro deles. Entoaram uma canção africana e eu, de mãos dadas com outras duas crianças, fiquei observando, sem ter a mínima idéia do que significava aquele ritual, aquela música, aquela roda.

Comecei a me dar conta da distância entre minha realidade e tudo o que estava acontecendo ali, naquela hora! *Yorubá*, orixás, danças, rezas, cantos

africanos, tudo era diferente da minha vivência social até aquele momento, uma cultura totalmente desconhecida para mim.

Quando a roda se desfez, fui em direção a Paula. Apresentei-me e ela foi muito atenciosa comigo. Nesse momento comecei a relaxar um pouco mais. Falei da intenção de realizar minha pesquisa na ONG e a permissão me foi dada, porém, com o compromisso de haver uma troca. Em função desse acordo, ministrei duas oficinas de música.

Passaram-se nove meses. Meu relacionamento com todos do projeto passou a ser de amizade e comprometimento com o meu trabalho e com as oficinas realizadas aos sábados. Uma relação de troca e compartilhamento de experiências. Minha familiaridade com o ambiente, crianças e educadores foi sendo construída e conquistada aos poucos.

### **3 O PROJETO ORI INU ERÊ**

O projeto *Ori Inu Erê* foi fundado em 2003 por membros da ONG *Áfricanamente* e destina-se a crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social. O nome *Ori Inu Erê* é uma referência à “personalidade da criança”, à “identidade da criança”. Em uma tradução literal dessas palavras, *Ori* significa “cabeça”; *Inu*, “dentro” e *Erê*, “criança”. O projeto, segundo o Caderno Pedagógico, tem o objetivo de:

Construir um modelo alternativo de educação étnico-social, fundamentado nos conhecimentos e valores éticos, estéticos, cosmológicos e filosóficos originários nas culturas de matriz africana, com o intuito de promover a cidadania entre crianças e adolescentes, através da reconstrução positiva de sua identidade afrodescendente (Caderno Pedagógico, 2006, p. 6).

Através de diferentes oficinas, como capoeira, dança, artes visuais, jogos pedagógicos, percussão, entre outras, ministradas por educadores que possuem ligação com o terreiro, valores civilizatórios afrodescendentes são trabalhados com crianças e adolescentes, visando uma reconstrução positiva de suas identidades.

Enquanto frequentei o projeto, o número de crianças e adolescentes que participavam das oficinas girava em torno de 30, na sua maioria, tendo como religião o *Batuque* e, em grande parte, moradores da vila São José, que se “caracteriza por ser um dos maiores bolsões de pobreza da cidade, habitada por uma grande

concentração de pessoas negras e com numerosos terreiros de religião afro” (Caderno Pedagógico, 2006, p. 6). O Batuque, segundo o antropólogo Norton Corrêa é:

[...] uma forma religiosa afro-brasileira, característica do Rio Grande do Sul cujo ritual conserva com maior fidelidade a herança africana original. Entretanto, assimilou elementos de outras origens, incluindo-se o contexto cultural regional (Corrêa, 2006, p.275).

Uma das grandes preocupações dos educadores com as crianças e adolescentes é a de valorizar a cultura de matriz africana, a sua identidade, fazendo com que tenham orgulho de si mesmos, de suas origens, não se deixando levar por condutas raciais discriminatórias estabelecidas na nossa sociedade. Na entrevista realizada com Paula, ela relatou a sua preocupação e a preocupação dos frequentadores do terreiro com relação às crianças que praticam o Batuque:

[...] porque crianças de terreiro, quem é negro, negra, nós vivenciamos na pele todos os processos de discriminação, de preconceito racial e religioso, né? E assim como nós já havíamos passado por tudo isso, eles [referindo-se aos fiéis do terreiro] começaram a perceber que suas crianças passavam por esse mesmo sofrimento relacionado à discriminação racial (Paula, entrevista dia 16/10/2010).

Para o antropólogo Norton Corrêa, por ser uma religião não cristã, os integrantes do Batuque sempre sofreram variadas formas de discriminação durante a sua história:

[...] convivendo num meio em que o grupo cristão, composto principalmente de brancos, é hegemônico (pois detentor do aparelho do Estado), e pensa a sociedade rio-grandense como de feição europóide, os integrantes do Batuque foram vítimas, historicamente, de formas variadas de repressão. Contribui para tanto o fato de serem negros, e como tal, excluídos do pleno acesso aos direitos da cidadania [...] (Corrêa, 2006, p. 276).

O texto abaixo, extraído das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, também nos fala da dificuldade enfrentada pelos negros no Brasil:

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o movimento negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa (Brasil, 2004, p.14).

A questão racial era bastante discutida nas oficinas e me chamou a atenção: como um assunto tão complicado, do meu ponto de vista, era tratado tão

abertamente com as crianças e os adolescentes da ONG? Paula deu-me um exemplo que reflete a dicotomia vivida por crianças e adolescentes negros:

[...] O dilema de alguns adolescentes, que hora alisavam o cabelo [...] daqui a pouco cortavam e começavam a deixar Black [Power], mas daqui a pouco não aguentavam a pressão, alisavam de novo [...]. Não aguentavam a pressão na escola, não aguentavam, a todo momento, ouvir que aquilo era feio, porque era só aqui [na ONG] que eles ouviam que isso era bonito. Mas nos outros espaços sociais, aquilo era feio e é feio. Aqui que é bonito. Então aqui ele pode, aqui eles usam [...] (Paula, entrevista dia 16/10/2010).

Apreendi muito ouvindo essas discussões. Em primeiro lugar, vendo o quanto é positivo falar abertamente a um adolescente ou a uma criança negra sobre questões raciais, mesmo que seja um assunto desconfortável. Em segundo lugar, comecei a me dar conta do quanto a falsa “cordialidade social”, tão falada no Brasil, ainda prevalece como uma desculpa para não olharmos a marginalização e a exclusão social vivida pelos afrodescendentes no nosso país. Ao ser questionada quanto às conversas com as crianças e adolescentes sobre questões raciais, e se o projeto estava alcançando seus objetivos, Paula me disse:

[...] o que é que a gente observa: isso são algumas horinhas que elas escutam alguma coisa positiva sobre a sua cultura negra e que isso, num universo de uma sociedade que fala sempre o contrário, é “uma coisinha”...e que bom... a gente tá resistindo, apontando algumas coisas, sabendo que a gente tem o mundo todo, a sociedade toda que diz o contrário (Paula, entrevista 16/10/2010).

E argumentou em outro ponto da entrevista:

Se para nós adultos é difícil [ser negro], imagina para uma criança. [...] Todas as crianças têm uma identidade negra positiva? Não, não tem, mas essa é a nossa utopia e esse é o nosso objetivo e estar sempre falando isso [...] prá que ajude, pra que elas tenham instrumentos, pra que elas tenham argumento, pra que quando for necessário falar disso, for necessário argumentar, que elas possam fazer, né? (Paula, entrevista 16/10/2010).

Felizmente vários atos e políticas de ações afirmativas vêm sendo adotadas no Brasil no sentido de reverter essa discriminação racial e consequente exclusão social. Ainda assim temos um longo caminho a percorrer. Em 2004 foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira, que visa, em um dos seus aspectos, ao “conhecimento e à valorização da história dos povos

africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira” (Brasil, 2004, p.18).

Na opinião do antropólogo e etnomusicólogo José Jorge de Carvalho, em seu artigo *As Artes Sagradas Afro-brasileiras*, para desmancharmos essa hierarquia racial, existente há tanto tempo no Brasil, é preciso incorporar músicos afro-brasileiros como alunos e professores nas universidades públicas e também tomar a decisão de não mais reproduzir instituições brancas e eurocêntricas:

Se queremos transformar o Brasil em uma instituição verdadeiramente multicultural, então os mestres do Jongo, da Capoeira, do Candomblé, do Tambor de Mina, do Congado, deverão ser também mestres universitários e professores das nossas universidades públicas. Não somente quem ensina Mozart é mestre [...] é preciso ações afirmativas em todas as áreas das artes: nas cênicas, na música, nas artes visuais (Carvalho, 2005, p. 50).

Esse universo cultural afrobrasileiro, muitas vezes excluído e negligenciado pela nossa história e pela sociedade, precisa ser valorizado e reconhecido, pois sua herança foi fundamental na construção da identidade cultural brasileira.

No espaço Áfricanamente essa herança é vivida, resgatada e valorizada. Eu não visualizava somente oficinas com o objetivo de ensinar a capoeira, ensinar a percussão ou ensinar a dança dos orixás, separadamente. Notei que elas estavam interligadas e que constituíam um universo que abrangia vários fatores, trabalhando a cultura e os valores afrodescendentes no sentido de uma reconstrução positiva de suas identidades, exatamente o contrário do que estão acostumados a viver no seu dia-a-dia.

Nas oficinas ministradas, todos os integrantes do projeto participavam de todas as oficinas. Uma vivência em tempo integral na execução das atividades. O projeto é abrangente e tem um grande objetivo que, segundo Paula, é trabalhar o conhecimento como um todo:

[...] as oficinas, todas elas juntas, vêm pra cumprir essa grande proposta [...]: é tudo isso por um objetivo maior que é pensar uma sociedade diferente, a partir dos valores civilizatórios afrodescendentes que estão presentes em todas essas manifestações culturais [...] e têm que ser problematizado ao juntar tudo isso, ao interligar tudo isso. Então a gente não trabalha com a especialização do conhecimento e sim o conhecimento como um todo (Paula, entrevista 16/10/2010).

Circularidade, ancestralidade, oralidade, valores afrodescendentes, transgeracionalidade, religiosidade, axé, foram palavras frequentes nos discursos durante as conversas com os oficinandos.

Ao observar as oficinas, vi o cuidado dos educadores em analisar com as crianças e adolescentes o que eles haviam vivenciado na prática. No encerramento das atividades, com todos em círculo, os oficinandos eram incentivados a opinarem sobre os assuntos tratados na oficina do dia. Impressões, sugestões, experiências, sensações, enfim, podiam ser expressas em um espaço aberto e acolhedor para que pudessem manifestar seus pensamentos. Paula, em uma conversa informal comigo, comentou que eles estimulavam as crianças à falar porque *“criança negra, em situação de vulnerabilidade social, costuma não falar e olhar sempre para baixo”*.

As oficinas eram ministradas no meio do salão, sempre em círculo. A circularidade tem um significado importante nesse contexto, “é a compreensão que tudo na vida é cíclico, não tendo início nem fim e que circula entre os seres no espaço e no tempo” (Caderno Pedagógico, 2006, p.7). Ao iniciarem as atividades, todos se organizavam de mãos dadas em círculo e ao terminarem as mesmas, ao final da tarde, novamente era formado um círculo, com todos de mãos dadas. Na maioria das vezes o encerramento se dava com o grito da palavra “Axé”!

A transgeracionalidade foi outro fator importante nas oficinas, ou seja, valorizava-se “tudo que é transmitido de geração para geração, do mais velho para o mais novo” (Caderno Pedagógico, 2006, p. 7). Não existe, para eles, uma separação por idade nas oficinas. Observei, em vários momentos, que crianças a partir de dois anos conviviam muito bem com adolescentes. Segundo Paula, o conhecimento passa por todas essas idades e os mais velhos (adolescentes, nesse caso) ensinam aos mais novos (crianças) e cuidam deles. Existia esse respeito entre eles: o mais velho tinha a responsabilidade pelo mais novo e o mais novo pelo mais velho.

A religiosidade estava presente em quase todos os momentos, principalmente nas oficinas de dança dos orixás e prática de percussão onde eram trabalhados, muitas vezes, os *toques* sagrados. Em relação à religiosidade, adolescentes e crianças escreveram no Caderno Pedagógico que “acreditam que em todos os modos e expressões de existência é possível se relacionar com as divindades. Acreditam que tudo é sagrado”. O terreiro, onde foram realizadas as oficinas, é um lugar sagrado, onde só se entra de pés descalços, para ter o “pé no chão”, se



aproximar da terra, e para também nos aproximarmos dos orixás. Sempre ao entrarmos no terreiro, os sapatos ou chinelos ficavam na porta.



Foto 1: Dança dos Orixás no Mercado Público (Projeto Ori Inu Erê).  
Imagem extraída do site [www.africanamente.blogspot.com](http://www.africanamente.blogspot.com).

#### 4 OFICINAS DE PERCUSSÃO

Durante o período de minha pesquisa, Ricardo era o responsável pelas oficinas de percussão na ONG. Nasceu e se criou na Vila São José e desde pequeno frequentava o terreiro. “*Sou filho-de-santo*”, disse-me em uma conversa. Seu pai foi a ponte de sua ligação com o terreiro:

Ele [meu pai] também toca [tambores de religião] e ele foi contratado pra tocar aqui. Ai sim, acabou se integrando. Aí logo depois veio minha mãe, sucessivamente, eu. Desde aí, sempre, sempre, sempre (Ricardo, entrevista 04/09/2010).

Ricardo aprendeu a tocar percussão com seu pai. “*Em casa eu já tinha um tambor, já tinha um agezinho*”. Atualmente é estudante de Direito na Unisinos, mas pensa em um dia fazer faculdade de música, sua paixão. Sempre gostou de percussão por ter um contato direto com o corpo e, como me disse, “*porque são usadas as mãos*”. Em contrapartida, nunca se interessou por bateria por ter que usar

baquetas para tocar e também por ser um instrumento muito “ocidental”, de seu ponto de vista.

As oficinas, ministradas por ele, foram realizadas no centro do salão do terreiro com todos os participantes sentados em cadeiras. Os instrumentos utilizados eram os agogôs, os tambores e agês. Sempre havia um revezamento nos instrumentos para que as crianças e os adolescentes tivessem contato com todos eles. O objetivo, segundo Ricardo, era *“fazer o grupo crescer, não individualmente, [mas] tentar levar o grupo, o grupo é que tem que fazer”*.



Foto 2: oficinas de percussão

O planejamento das oficinas de percussão configurava-se através do plano pedagógico estipulado pelo projeto *Ori Inu Erê* e não englobava somente os toques sagrados do batuque, mas vários ritmos afro-brasileiros. Ricardo citou como exemplo que: *“Esse ano [de 2010] a gente vai trabalhar o Jongo. Então vai lá, estuda, pesquisa, num período lá no início do semestre e aí no início do projeto [das oficinas] tá com tudo pronto”*. No entanto, no Caderno Pedagógico, a ligação entre

percussão e divindades nas oficinas está estritamente interligada, existindo uma forte relação de identidade entre elas:

O som dos tambores, agogôs e agês propiciam a reflexão e a conscientização sobre a importância da musicalidade para a comunicação entre os seres humanos e as divindades. Os toques sagrados e os ritmos reconstruídos na diáspora são pesquisados e resgatados com a proposta de compreender, preservar e divulgar a importância mítico-social e ancestral da musicalidade (Caderno Pedagógico, 2006, p. 16).

Não existia um planejamento “no papel” para cada sábado, o agendamento das oficinas ia seguindo uma ordem estipulada pelo educador. Muitas vezes o planejamento era interrompido devido à realização de apresentações do grupo em locais públicos ou para os frequentadores do próprio terreiro.

A vivência da cultura de matriz africana era um dos principais objetivos, não só da ONG, mas também das oficinas de percussão. Para Ricardo,

Eles [as crianças e adolescentes] têm que saber que eles carregam uma cultura com eles e que essa cultura tem que ser conhecida e respeitada. Como é que conhece e respeita? Vivenciando (Ricardo, entrevista 04/09/2010).

Nas oficinas, a percussão era trabalhada através da prática e da discussão sobre sua história, expondo para os opinandos uma visão mais ampla, englobando não só os aspectos técnicos das batidas, mas também uma visão cultural do que era ensinado. Nas minhas observações, notei a preocupação do educador em contextualizar as práticas percussivas de raiz afro, falando de sua origem, de sua história, de seu desenvolvimento, uma forma de resgatar, informar, conhecer e valorizar suas identidades afrodescendentes. Nesse sentido, a prática pedagógica de Ricardo vai ao encontro do que Arroyo defende, ao falar sobre o olhar antropológico em práticas de ensino e aprendizagem musical:

[...] os significados dos fazeres musicais devem ser considerados em relação aos contextos sócio-culturais e aos processos de interação social que lhes deram origem (Arroyo, 2000, p.16).

As crianças e adolescentes eram constantemente convidados, nas conversas, a falarem, a opinarem, a refletirem, no sentido de obterem uma compreensão mais profunda do que lhes era ensinado. Em seu artigo sobre *Projetos Sociais e Educação Musical*, fruto de pesquisa de doutorado realizado em duas Organizações

Não Governamentais no Rio de Janeiro, Magali Kleber faz uma análise sobre suas práticas musicais:

[...] as práticas musicais nas ONGs se mostram como um fator potencialmente favorável para a transformação social dos grupos e indivíduos, principalmente se considerarmos os padrões socioculturais nas práticas musicais presentes no cotidiano dos alunos (Kleber, 2008, p. 233).

A disciplina era outro fator importante nas oficinas. Ricardo iniciava sua fala somente quando todos estavam em silêncio, *“quando um fala, os outros ouvem”* e *“quando um toca, os outros escutam”*. De uma maneira geral, notei que as crianças e adolescentes contribuíam bastante nesse sentido, mas em alguns momentos o educador tinha que parar as atividades que estavam sendo realizadas para chamar a atenção. Ana, de treze anos de idade, uma das adolescentes que frequenta as oficinas confessou: *“Ah... em alguns toques eu fiquei de papo!”* (entrevista 02/10/2010).

Ocorriam conversas paralelas e algumas brigas verbais, sempre resolvidas através do diálogo, mas, como eu relatei acima, não eram comuns. Uma das combinações com os afinandos era de que o *“respeito pelo outro é algo que é fundamental para se conviver nesse grupo, a gente retoma isso, põe isso em discussão, faz com que lidem com isso, pensem sobre isso”* (Paula, entrevista 16/10/2011). Sobre a disciplina, Luciana Prass chama a atenção em sua etnografia na escola de samba *Bambas da Orgia* de Porto Alegre:

A *disciplina* é um item extremamente valorizado no cenário da escola de samba. Essa idéia ficou clara quando, em um ensaio da bateria mirim, as crianças não pararam de tocar depois de um gesto de corte do ensaiador, além de ficarem rindo e brincando quando se chamou a atenção. O Giró, que sempre acompanhava os ensaios da bateria mirim, então intercedeu: *“Olha aqui, ó, a primeira coisa que vocês vão aprender aqui é disciplina. Sem disciplina não tem bateria”* (Prass, 2004, p.116)

Nesse contexto, a preocupação com a disciplina era fundamental para o bom andamento de um trabalho e para o bem estar de todos, principalmente pelo fato de crianças e adolescentes estarem envolvidos no trabalho.

#### 4.1 “TÁ, TU, TÁ”: A ORALIDADE NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES MÚSICAIS

No *Áfricanamente*, crianças e adolescentes convivem, aprendem e constroem, junto a seus educadores, um modelo alternativo de educação, um espaço onde ocorre um processo de educação não formal.

Na primeira oficina de percussão que assisti, deparei-me com um tipo de ensino musical bem diferente do que estava acostumada a vivenciar em toda minha trajetória musical, não só como aluna de música, mas também como educadora musical. Não poderia ser de outra maneira, pois o contexto sócio-cultural no qual estava construindo minha pesquisa era totalmente novo para mim.

Assim optei por fazer um número maior de observações sem participar diretamente das oficinas para permanecer mais atenta ao ambiente que estava inserida e a tudo que acontecia ao meu redor. As anotações e gravações em áudio e vídeo foram constantes durante todo o processo de acompanhamento do ensino e aprendizagem percussivo no *Áfricanamente*. Meu diário de campo estava sempre em minhas mãos, para que não deixasse passar nenhum acontecimento sem anotar.

Na primeira oficina que observei, Ricardo organizou tambores deitados no chão. Os opinandos já estavam em roda, sentados em cadeiras e, entre eles, foram distribuídos sete tambores, alguns agogôs e agês.

*“Peguem o tambor”!* Ricardo explicou, então, como segurá-los corretamente, com todo o pé no chão, apoiando o tambor no *“ossinho do pé”* segurando-o pelos joelhos, deixando-o paralelo com os mesmos. O tambor *“não pode ficar de pé”*, no chão. E argumentou para os opinandos que *“na origem afro, só se deixa o tambor de pé quando alguém morre”*. Vi que algumas crianças tiraram com pressa o tambor do chão. Tive a impressão de que eram um pouco pesados para algumas delas, o que dificultou, depois de certo tempo, manterem-o na posição exigida. Mas a maioria dos adolescentes e crianças segurou o tambor como era exigido pelo educador. Apenas os menores apoiavam uma borda do tambor no chão.

Nessa tarde, Ricardo falou para os que estavam entrando no grupo: *“Tem que olhar prá mim, ver as mãos e ouvir as batidas”*. Nossa! Nada melhor do que escutar essas três palavras na primeira oficina e anotar em meu diário de campo: *“olhar, ver, ouvir”!* Ele explicou para todos que o ritmo que iriam aprender naquela tarde era o llexá, e mostrou como executá-lo no tambor, tocando mão direita no meio e mão

esquerda na ponta do instrumento. Ele sempre insistia: “*Observem, observem!*” Logo após, cantou o ritmo: “*Tá, tu, tá*” (duas colcheias no primeiro tempo e uma semínima no segundo tempo) sem tocar nos tambores, uma maneira de demonstrar o som através de onomatopéias.



Foto 1: Oficina de percussão

Através da percepção do som reproduzido pelo instrumento de Ricardo, através do olhar, da observação e da audição, quase todos os opinandos que tocaram o tambor executaram muito bem a batida. Uma das crianças não conseguiu executar o ritmo, então Ricardo aproximou-se e explicou-lhe individualmente. Em seguida, mostrou como tocar o agê e o agogô: “*Prestem a atenção, tem que olhar para aprender*”, e aí todos tocaram juntos após a prática individual de cada instrumento. Estavam todos concentrados naquele ambiente musical, tocando um ritmo que repercutiu com uma sonoridade muito boa.

As oficinas duravam em média cinquenta minutos e o tempo passava depressa. O educador, muitas vezes, chamava a atenção para a disciplina, pois em alguns momentos precisava interromper as atividades para comentar: “*Vocês perceberam que cinquenta minutos é pouco? Se todo mundo tivesse em silêncio, dava para todo mundo tocar*”. Depois de encerrada a oficina, Julia, uma afinandanda, veio em minha direção e perguntou:

-O que tu anota aí? Eu sorri e falei:

- Coisas! Respondi com um “ar” misterioso.

Ela pediu meu caderno e desenhou um coração.

Essa foi minha primeira experiência, meu primeiro contato com as oficinas de percussão. A partir desse momento passei a construir minha pesquisa sobre a educação musical não-formal na ONG *Áfricanamente*. Retornei para casa pensando naquela tarde de sábado. Achei o resultado da oficina positivo, pois a maioria das crianças e adolescentes demonstrou interesse pelas atividades e tocou o que foi proposto pelo educador. Um aprendizado oral construindo-se através de gestos, de falas e da imitação.

Algumas reflexões sobre a educação não-formal foram discutidas em trabalhos realizados por Luciana Prass, Margareth Arroyo e Marília Stein no final dos anos 90. Nesses estudos, percebemos o quanto a educação não-formal é uma prática educativa musical válida e real, através da qual se ensina e se aprende música além das fronteiras tradicionais de ensino. Segundo Prass:

[...] o ensino e a aprendizagem [na escola de samba] ocorrem praticamente sem a intervenção de palavras ou de frases sobre o que fazer e como. A transmissão ocorre basicamente através de sons realizados com os instrumentos ou com a voz, na forma de onomatopéias, ou ainda na expressividade do olhar e dos gestos corporais. Ensina-se e aprende-se música *musicando* (Prass, 2004, p.149).

Podemos notar características semelhantes do ensino e aprendizagem no *Áfricanamente* comparando-os com a escola de samba Bambas da Orgia.

Stein em sua etnografia sobre o grupo de percussão na Vila Cruzeiro, em Porto Alegre, também aponta para uma educação musical que se assemelha aos modelos de ensino citados acima:

Com minha gradual aproximação à cultura da comunidade Cruzeiro, pude me familiarizar com a experiência musical que se construía, compreendendo

algumas das estratégias de ensino e aprendizagem acionadas na oficina de música - baseadas na oralidade e também na corporalidade (a imitação sonora somando-se a imitação gestual)[...] (STEIN, 2003, p.14).

“Quero mostrar uma música, já que sábado passado não consegui. A música é *Ijexá*”. Com essas palavras Ricardo iniciou sua segunda oficina. Ele cantou duas músicas e pediu para os oficinandos escolherem uma para todos cantarem. Ao explicar a letra da canção escolhida, disse que “*estão falando com Olorum*” (orixá maior, criador do universo):

*No alto de uma ladeira  
 Numa casa sem eira nem beira  
 Se você for procurar  
 A força do orixá  
 De onde vem meu axé  
 Lá você vai encontrar  
 Eu sou filho de orixá Babá  
**Aê, aê** (resposta)  
 Não venha me provocar,  
**Aê, aê**  
 Segue em frente teu caminho, ô  
**O seu caminho** (resposta)  
 Deixa o meu bloco passar  
**Meu bloco passar** (resposta)  
 Cantando assim  
 Olorum gbé, Babá  
**Aê, aê***

Ricardo cantou e todos prestaram atenção, “bem comportados”, como anotei em meu diário de campo. O educador dividiu a turma em dois grupos, um para tocar e outro para cantar. Distribuiu os tambores, os agês e agogôs e falou para a turma: “*Quem canta, do lado de quem canta; quem toca agogô, do lado de quem toca agogô*”. E logo depois mencionou a ordem da entrada dos instrumentos na canção: primeiro tocava o agogô, depois agê, logo após tambor e, por fim, entravam as vozes.



Com calma, ensinou o padrão rítmico de cada um dos instrumentos para essa canção, porém, em alguns momentos, chamou a atenção para o comportamento, pois alguns tocavam e falavam quando o silêncio era exigido. Difícil estar com um instrumento na mão e não tocar! Ainda mais tratando-se de crianças e adolescentes. *“Olha para minha mão, observa primeiro, depois faz”*, dizia ele, para os oficinandos que estavam com o tambor. E assim foi com o agê, com o agogô e com a voz.

Algumas crianças que estavam com o agê, não conseguiam marcar o pulso da música, tinham dificuldades. Então o educador parou a batucada e disse: *“Quem não sabe tocar agê, não sabe tocar tambor, porque o agê marca o ritmo”*, ou seja, marca a pulsação da música. Mesmo assim continuaram tocando pois cada um tinha o seu tempo de aprendizado nas oficinas. Jamais uma criança ou adolescente foi tirado de seu instrumento por não saber tocar.

A melodia da música foi passada algumas vezes e, como a letra era extensa, poucos cantaram toda a canção. A maioria só cantou as respostas. Pegaram “de ouvido”, escutando e repetindo a canção. A repetição foi uma prática constante e necessária para o aprendizado, tanto das canções como dos ritmos afro.

Os tambores soavam bem e um menino me chamou a atenção. João Vicente, cinco anos, tocava muito bem, seguro do que estava reproduzindo, inclusive improvisando algumas frases rítmicas. Perguntei a ele, depois de finalizada a oficina, se ele sabia tocar. E ele me respondeu:

- Sim, sou tamboreiro, toco em casa!

Com apenas cinco anos, João Vicente me disse que toca tambor *“há muitos anos”* e que pratica os ritmos em sua casa *“todo dia”*. Achei engraçado um menino, de apenas cinco anos, falar que tocava tambor “há anos”, *“desde que nasceu”*, mas sua fala demonstra que seu contato com o tambor é intenso e o acompanha desde o início da vida.

Nas oficinas, muitas crianças e adolescentes estavam totalmente familiarizadas com qualquer um dos instrumentos apresentados. Isso se deve ao fato de conviverem, desde pequenos, em um ambiente sócio-cultural que facilita esse tipo de aprendizado.

Na prática das oficinas, uma das questões musicais que me chamou a atenção, foi a contagem de tempo, sempre em três. Ricardo sempre contava, *“um,*

*dois, três*”, mas eu não percebia uma ligação da contagem com o andamento da música ou dos ritmos, ou mesmo com o compasso, que geralmente era binário ou quaternário. A contagem, inclusive, algumas vezes vinha em um andamento mais lento do que realmente eles tocariam depois. Eu achei estranho, já que venho de uma formação acadêmica.

Quando participei de uma das oficinas, tocando tambor, a contagem de Ricardo me atrapalhou e só entrei no tempo certo porque olhava para suas mãos. Mas pensei: “eles se entendem”. E realmente se entendiam nessa contagem de tempo, nessa marcação de pulso. Era uma marcação que eles estavam acostumados, já estabelecida e que não trazia problema algum ao iniciarem as músicas.

Com um agê nas mãos, participei de uma das oficinas. O ritmo trabalhado foi novamente o Ijejá. Como sempre, alguns começaram com o agê, depois passaram pelo agogô e, por fim, pelos tambores. Uma criança não conseguiu tocar o ritmo do agogô e então Ricardo foi até o seu encontro, pegou o agogô e mostrou para ela como tocar. *“Entendeu? Começa por cima”, disse ele.* Repetiu a frase e pediu para ela olhar seus gestos. Em outra maneira distinta de ensinar, pegou a mão da criança, colocou sobre a sua mão e mostrou os movimentos. Mesmo assim, a oficinanda sentiu dificuldades, mas tocou com o grupo.

Na troca de instrumentos, senti o peso do tambor ao segurá-lo. Achei pesado, mas tive que me acostumar. Toquei pela primeira vez, com toda a palma da mão e não soou som algum. Ricardo me falou: *“É com os dedos, lembra, Biba?”* Sim, eu tinha pouca prática em tambores tocados com as mãos, mas ao observar e ouvir sua fala, imitando o som do tambor, toquei com as pontas dos dedos e o som repercutiu.

O educador pediu para que todos tocassem juntos. O som não soou bem, algum tambor repercutiu fora do ritmo, então Ricardo pediu para que cada um tocasse o seu tambor. Quando alguma criança ou adolescente tocava fora do tempo ele mostrava novamente como tocar. *“Tem um detalhe importante na percussão: visão e audição. Por isso eu digo: “Olhem para as minhas mãos”.* As crianças e adolescentes observavam e imitavam. Essa era a sua maneira de ensinar e os oficinandos aprendiam ouvindo, vendo e tocando repetidas vezes as batidas reproduzidas por Ricardo.

A oficina terminou com todos tocando e cantando a canção escolhida na oficina anterior. Observei que alguns adolescentes tinham ótima coordenação ao executar a música pois cantavam e tocavam ao mesmo tempo.

*“Alguém sabe o que é Jongo?”* Perguntou o educador para as crianças e adolescentes. Ninguém respondeu. E iniciou mais uma oficina falando da cultura afro: *“Jongo é uma expressão de origem africana que envolve dança, toque e ritmo. O Jongo, era o momento em que os negros se reuniam para contar histórias, para se divertir, era um improviso”*. Em seu artigo sobre Jongos e Caxambu, a museóloga Silva nos diz:

É uma dança de divertimento [...] mas uma atitude religiosa sempre permeia a festa. No tempo do cativo, eram muitas vezes os únicos momentos - juntamente com outros batuques e sambas- de folga do trabalho forçado, de trocas e confraternização, podendo reunir, por esse motivo, também elementos religiosos que não tinham outros espaços para manifestações (Silva, 2006, p.140).

Ricardo sempre contextualizava os conteúdos que ensinava, uma ótima prática das oficinas, e explicou para todos que o Jongo é de origem Banto: *“Os bantos são um grupo de pessoas que falam a mesma língua, de origem africana”*. Costumam usar um timbre mais grave nos tambores. *“O que é grave e agudo?”*, perguntou ele. Uma criança falou: *“Dom, dôm é grave; dim, dim é agudo”*! Eu achei ótima a comparação dos sons. A criança explicou de uma maneira bem clara e simples a diferença entre agudo e grave. Todos entenderam.

Ao ensinar um ritmo um pouco mais complexo, os oficinasandos levaram mais tempo para aprender. Ricardo tocou mostrando para eles e dizendo que eram *“Três toques na beirada [do tambor] e dois no meio”*. Demonstrou com uma mão, dizendo para olharem e logo após demonstrou com as duas mãos. Sempre repetindo, *“Olhem, observem o que estou fazendo”*! Em seguida cantou, através de onomatopéias: *“Tú tú, tú, tá, tá”* (duas colcheias no primeiro tempo, uma semínima no segundo tempo, uma colcheia pontuada e uma semicolcheia no terceiro tempo e pausa no quarto tempo) para uma melhor compreensão do ritmo tocado. Todas as crianças conseguiram reproduzir o ritmo, depois de várias tentativas. A repetição constante era o caminho utilizado para a execução das batidas.

Mais uma canção foi ensinada para eles nesse dia e o educador comentou: *“Como a gente aprende a cantar? Vai repetindo o que os outros cantam”*. A canção

era um jogo de pergunta e resposta: “A pergunta pode ser improvisada, resposta é sempre a mesma”.

Quando começou a brincadeira do Jongo, Ricardo gritou a palavra “*caxambu*”. Segundo, Silva a dança também é chamada de caxambu em certas regiões do Brasil: “o praticante é chamado de caxambuzeiro ou jongueiro” (Silva, 2003, p.139). E relata, em seu texto, a resposta de um jongueiro à sua indagação:

E disse um jongueiro de Pinheiral, RJ: “O nome da dança é caxambu mesmo, depois mudou para jongo, porque é uma coisa meio jogada, pula prá lá, pula prá cá” (Silva, 2003, p.138)

Ao contextualizar as formas de expressão “caxambu” e “jongo”, a antropóloga Elizabeth Travassos, em seu artigo *Contribuição ao inventário do jongo*, nos fala que:

O jongo assemelha-se funcional e formalmente a outras danças chamadas tambor, caxambu, batuque. Alguns desses termos podem frequentar a fala dos praticantes quase como sinônimos, alterando-se de acordo com contexto. Caxambu, por exemplo, é o nome de um dos tambores, em alguns locais; em Santo Antônio de Pádua, RJ, generalizou-se e designa a forma de expressão como um todo (Travassos, 2006, p. 56).

E começou a brincadeira do Jongo.

- Caxambú! Gritou Ricardo.



Foto 4: jongo:

O educador convidou um dos oficinandos para a dança. Um par de cada vez entrou para dançar no meio do salão, enquanto alguns cantavam e tocavam. A brincadeira tomou conta daquela tarde de sábado. As crianças e os adolescentes se divertiram muito nessa oficina.

Todos os meses que convivi com esse ambiente musical, em que frequentei as oficinas de música na ONG *Áfricanamente*, pude constatar um tipo de pedagogia musical calcada em valores que se diferem das práticas formais, uma etnopedagogia musical (Lucas *et al*, 2004).

A construção de saberes musicais nesse contexto caracterizou-se pelo ensino e aprendizado oral, onde se aprende a tocar, a improvisar e a cantar, através da imitação. Onde a elaboração de práticas músico-pedagógicas são organizadas através de conceitos e valores da própria comunidade. Um modelo educacional construído e sistematizado por seus integrantes, educadores e educandos.

#### 4.2 “DESDE QUE EU ERA PEQUENO EU JÁ BATIA EM BALDE, JÁ SABIA UM MONTE”

Não pude deixar de observar atentamente e me encantar por João Vicente, cinco anos. Seus gestos e sua maneira de tocar me impressionaram desde a primeira vez em que o vi praticando os ritmos ensinados na oficina. Meu olhar, muitas vezes, foi ao seu encontro, por mais que quisesse observar todas as crianças que estavam ali tocando. Demonstrando domínio do instrumento, bem seguro nos toques e, por vezes, até improvisando, tocava com uma desenvoltura que se destacava das demais crianças. Minha entrevista com ele foi bem divertida, com boas risadas.

João Vicente ainda não frequentava o colégio, “*eu estudava ali em cima. Eu não gostava muito. Lá era creche...a minha irmã que morava lá em cima com o meu pai... Daí ela ia passando ali perto da escola e daí eu pedi para ela me tirar da escola e ela me tirou*” (João Vicente, entrevista 02/10/2010). Para ele, o lanche da escola era muito ruim, por isso ele desistiu de estudar. “*Ah! Só bala! Bala, pirulito e chiclete!*” Não podia duvidar de suas palavras, aceitei seus argumentos.

Segundo João Vicente, ele vinha ao terreiro todos os dias porque morava perto. Disse-me que sua mãe era da religião, o *Batuque*, mas não é mais. E perguntei-lhe:

- Desde quando tu toca tambor?
- Há muitos anos
- Muitos anos? Tu já nasceu tocando?
- Já
- Na barriga da tua mãe tu já tocava?
- Ahã! [risos].

Muitas vezes eu ria das suas respostas e ele também, e entre uma pergunta e outra conversávamos, deixando a entrevista mais livre e mais engraçada.

- E quem te ensinou a tocar?
- Ninguém!

Insisti mais uma vez na pergunta e João Vicente respondeu novamente:

- Ninguém!

E me disse logo em seguida:

- Toco todos os dias. Tenho um tambor em casa.
- E o que tu aprende com o Ricardo?
- A “tocá”.
- Então? Quem é que te ensina a tocar?
- Projeto, não o Batuque.
- Ah! E quem é que te ensinou a tocar o Batuque?
- Ninguém!

Essas respostas, de uma certa forma, me surpreenderam. João Vicente não foi o único entre as crianças e adolescentes a dizer que aprendeu a tocar tambor sozinho, sem que ninguém os tivesse ensinado. É interessante notar em suas palavras que ele fala que o Ricardo lhe ensinou o “projeto”, e não o “Batuque”. Mais uma vez ele confirma que aprendeu as batidas sozinho.

Inserido dentro do contexto do terreiro, o seu aprendizado se concretizou na convivência social dentro desse ambiente musical e religioso. O etnomusicólogo Reginaldo Gil Braga, em seu artigo sobre os processos sociais de ensino e aprendizagem, ao entrevistar treze tamboreiros “atuantes e reconhecidos no cenário de Porto Alegre”, nos aponta que:

[..] o dom para o tambor é visto como normal. O senso comum entre os tamboreiros entrevistados apontou que “o tamboreiro já vem de berço” e “que ninguém aprende a tocar tambor”. Da mesma forma a assertiva de que “tambor ninguém ensina a ninguém” isso, obviamente, nos moldes da escola a que estamos acostumados, digo formal (Braga, 2005, p. 100).

Muitos dados apontados por Braga, neste artigo, em suas entrevistas com os tamboreiros, coincidiram com as falas dos opinados que entrevistei. A frase, “ninguém me ensinou a bater” apareceu nas entrevistas de uma criança e um adolescente, mostrando o quanto essa idéia é verdadeira para eles. Não discordo desse ponto de vista já que suas vivências sociais apontam para um aprendizado aparentemente espontâneo, natural, mas determinado pelo meio no qual estão inseridos, pela socialização na cultura da comunidade.

No dia-a-dia, João Vicente disse ouvir música em casa, mas ao conversarmos, não sabia me precisar qual era o estilo musical. “*Um monte de coisa*”, falou ele, ao referir-se ao tipo de música que escutava. Através de suas respostas, não consegui identificar se ele tocava, em casa, outros estilos musicais, além do *Batuque*. Minha impressão foi de que, ao tocar tambor, praticava somente o *Batuque*.



Foto 2: João Vicente, menino de vermelho.

A sua opinião sobre as oficinas do Ricardo é que eram boas, que gostava e que achava tudo “*facinho*” [facilzinho]. Dei uma risada pela sua resposta e não me surpreendi quando falou a palavra “facinho”, pois demonstrava muita facilidade para aprender e para tocar.

Acredito que Gustavo, 13 anos, um dos adolescentes que entrevistei, também devia achar “fácil” tocar os ritmos propostos por Ricardo. Assim como João Vicente, sua maneira de tocar me chamou muito a atenção. Com um toque preciso e vigoroso, mantinha o domínio do instrumento com uma facilidade impressionante.

Lembro-me de uma oficina em que ele participou. No começo, não tocou tambor, outras crianças e adolescentes tocavam. Porém, em certo momento, pegou o tambor para tocar junto com os demais afinandos e o ritmo soou muito diferente. Ele passou a direcionar a batida, dando outra “cara” para o ritmo que estava sendo tocado. Ele comandou e eu senti a batida com muito mais energia, mais vida, mais vibração!

Gustavo foi adotado ao nascer e disse-me que era *da religião* a partir “de meses”. Ainda bebê foi levado por seus pais adotivos ao terreiro.

- Daí eu cheguei aqui [no terreiro]... eu lavei a cabeça.

- E o que é lavar a cabeça? Perguntei a ele.

- Lavar a cabeça é... sabe aquelas ervas que tem ali? Tu quebra aquilo ali, bate no liquidificador e daí... e daí tu coloca numa bacia, sabe aquelas bacia tipo de limpeza? Que tu bota sagu? Aquelas que é redondinha... Tu bota ali e lava a cabeça... com todas aquelas ervas ali.

- E daí tu passa a ser da religião?

- É.

- E tu batuca desde quando?

- Desde [...] meses.

- De meses? Tu já batucava com meses?!

- Ahã... Desde que eu era pequeno eu já batia em balde, já sabia um monte.

- É? E quem te ensinou a batucar?

- Ninguém, eu ouvia eles [os adultos] e batucava em casa, porque minha mãe era também [de religião]. Os meus pais... os meus dois pais de sangue eram e meus dois pais adotivos também eram [de religião].



Perguntei para Gustavo se ele aprendeu a batucar com o Ricardo, e ele me disse:

- Não foi com o Ricardo e nem com ninguém. Eu aprendi sozinho, sem ninguém em casa ensinando, nem com meu pai, nem com minha mãe... Eles faziam e eu ouvia eles e fazia igual.

E continuou sua fala sobre Ricardo e as oficinas de percussão:

- Ah! Eu não aprendo quase nada, porque eu já sei tudo o que ele fala.

Gustavo, em outros momentos, repetiu que aprendeu ouvindo e que ninguém lhe ensinou: *“Eles tocavam o batuque e eu ouvia o batuque e ficava batendo em casa”*. Disse ter o conhecimento de todas as batidas dos axés: *“Sei todas”*. O aprendizado de Gustavo e das crianças dos toques do Batuque, se dá basicamente através da imitação. Braga salienta que:

Através das brincadeiras de imitar os adultos, as crianças memorizam os toques e aprendem a cantar e tocar, entre si [...] Essas vivências lúdicas são muito importantes na socialização das crianças no meio religioso batuqueiro. As brincadeiras de se ocupar (entrar em transe), dançar, tocar em latinhas em vez de tambores de verdade e de cantar os axés fazem parte da imitação do mundo adulto [...] (Braga, 2005, p.101).

Sem dúvida, através de sua família, na sua convivência com esse ambiente musical e religioso, Gustavo aprendeu a batucar. Temos uma situação bem semelhante no Congado mineiro onde Arroyo apontava que: *“a lição aqui [no Congado] é que certamente o ambiente musical é um dos principais professores de música e muito pode ser aprendido dele”* (Arroyo, 2004, p.18).

Gustavo diz achar *“ótimo, espetacular!”* as oficinas no *Áfricanamente*. Dei uma risada, pois falou de um jeito engraçado, bem empolgado. Disse gostar mais das oficinas de dança e que também tem aula de dança no colégio. *“Eu aprendo várias músicas, dança de ritmo, ela [referindo-se à professora de dança do colégio] ensina várias coisas, ritmo sobre capoeira”*.

Não gosta muito do colégio, segundo ele, *“muita gritaria”* e *“os colegas são muito chatos”*. Fora do terreiro ouve pagode e funk, porém, não pratica esses ritmos no tambor, *“é só de batuque daí”*.

Eu e Gustavo tivemos um bom relacionamento durante as oficinas. *“Eu gosto de ti, Biba”*, dando um sinal de que estava aprovando minha interferência naquele

local. Ele desenhava muito bem. Mostrou-me, no fim da entrevista, alguns desenhos que havia feito dos orixás. Fiquei impressionada com as suas pinturas.

- Quer um prá ti, Biba?
- Quero. Esse aqui pode ser?
- Pode, qualquer um.
- Esse aqui eu adorei.

Disse-lhe que jamais deveria deixar de desenhar.

Ana, 13 anos de idade, foi uma das meninas que entrevistei. Também frequentava o terreiro desde pequena, porém, por motivos diversos de João Vicente e de Gustavo:

Desde pequena eu tinha um problema de saúde e daí minha mãe me trouxe até aqui. Daí o Bábà [Diba de Iyemonjá, Pai de Santo do terreiro] fez um serviço prá mim, daí eu melhorei (Ana, entrevista 02/10/2010).

- E o que é que tu tinhas? Perguntei a ela.
- Ah, é que eu tenho um sopro no coração.

Para Ana, a percussão, a dança e a religião têm um significado importante em sua vida. *“Assim...então...se eu nunca tivesse vindo aqui nem era prá mim tá viva...praticamente...aí porque eu me criei aqui desde pequena, daí eu gosto”*. Braga nos diz que muitas crianças passam a ser *da religião* em função de problemas com a saúde:

Mais da metade desses tamboreiros foi introduzido na religião, devido a problemas de saúde na infância, resolvidos através de seguranças, trabalhos mágicos que permitiram a permanência desses espíritos fujões na terra... Esse é, na verdade, o caminho de acesso ao batuque para boa parte do povo de santo, via de regra, levados pelas mãos das mães biológicas (Braga, 2005, p.100).

Ana disse frequentar a ONG desde os cinco anos de idade e que se interessou mais pelas oficinas de dança e percussão. Ela dança e toca muito bem, com batidas bem precisas no tambor.

Em uma das oficinas de percussão cantou e tocou tambor simultaneamente, com segurança, tendo uma ótima coordenação, tarefa que não me pareceu fácil de ser executada. Seus toques no tambor soavam precisos e soltos. “Eu gosto das

oficinas de percussão por que eu aprendo toques que eu não sei. [...] Porque meu irmão [de sete anos] também é alabê [tamboreiro].

- E como tu aprendes?

- Ah, eu vejo como ele toca assim... olho para as mãos... como ele canta.

- Só dessa maneira?

- Sim.

Ana não mencionou que aprendeu sozinha, muito pelo contrário. Falou que gosta das oficinas de percussão por que “aprende os toques” que não sabe. O que ela possui em comum com João Vicente e Gustavo foi a maneira pela qual aprendeu: ouvindo e olhando, ou seja, imitando o educador, tanto nos seus gestos como nas suas falas através de onomatopéias.

Quanto à maneira de Ricardo ensinar, Ana me falou: *“Eu gosto porque ele tem paciência para ensinar as crianças... gosto que daí ele ensina... se ele vê que a criança tá com muita dificuldade ele vai ali”*.

Ana sempre me pareceu muito à vontade em todas as oficinas, sendo bastante participativa. Disse gostar mais das oficinas do que do colégio em que estuda. E traçou um paralelo entre os dois ensinamentos: *“Ah, é que lá [na escola] é professor... Daí te levam para a direção... Aqui [na ONG] não, eles só conversam... Se tu não quer aprender eles falam pra tu não ir mais, pra ti ir embora, dar oportunidade para quem quer”*. E continuou: *“prefiro aqui”*.

Encerrei minhas entrevistas com duas meninas, Julia, dez anos de idade e Maria Luiza, quatro anos. As duas relataram que aprenderam a tocar percussão olhando e Julia mencionou que também costumava observar seu irmão, Antônio, o menino que tocava pandeiro quando entrei no terreiro pela primeira vez. Vi Antônio algumas vezes nas oficinas, e quando Julia falou que ele era seu irmão, pensei: ela tem uma ótima referência em casa, pois ele toca muito bem!

A afinandada frequentava o terreiro *“desde nenê”*, e sua mãe, segundo ela, é Filha de Santo. Perguntei à Julia se ela gostava das oficinas e ela respondeu:

- Mais ou menos.

- Mais ou menos? Por quê?

- Eu gosto das aulas de dança.

A entrevista com Julia foi um pouco confusa. Muitas vezes ela não respondia ou não entendia muito bem o que eu perguntava. Na sua resposta acima falou da

sua preferência pelas oficinas de dança e, mais adiante, na conversa, ela me falou que achava as oficinas de percussão boas: “Eu gosto da aula do Ricardo”.

- E tu acha difícil as batidas que ele ensina?

- Não.

- Nem um pouco?

- Não.

E ela sorri após essa resposta.

- E como tu aprendes?

- Aprendendo.

- Mas como?

- Olhando.

- Olhando? Só olhando?

- Olhando meu irmão tocar em casa também.

Julia mostrou uma curiosidade enorme em ouvir a sua voz no gravador e me interrompeu com um sorriso na boca:

- Posso ouvir, Biba?

E eu mostrei a gravação para ela. Eu ria pois ela estava mais interessada em escutar a gravação do que propriamente em falar. Realizei a entrevista por insistência dela e depois me dei conta da sua curiosidade. Julia sempre se mostrou muito curiosa com tudo o que eu fazia nas oficinas. Muitas vezes pediu para olhar o meu caderno e perguntava o que eu escrevia ali. Foi ela quem desenhou um coração e muitas outras figuras em meu diário de campo. Estão guardados, de recordação.

Com apenas quatro anos, Maria Luiza me conquistou no primeiro dia em que cheguei no terreiro. Menina querida, muito simpática e engraçada, sentou-se ao meu lado no banco, enquanto eu aguardava Paula, na primeira vez em que fui ao terreiro. Olhou-me com uma certa curiosidade, apresentei-me, perguntei seu nome e logo começamos a conversar. A conversa foi curta, mas suficiente para eu ter um carinho especial por Maria Luiza. Sempre a observei por ser uma das oficinandas mais jovens. Tive curiosidade em saber como era o seu aprendizado, sua relação com as oficinas, educadores e oficinandos. Muito à vontade no terreiro, falante, simpática e amiga de todos. Assim era Maria Luiza.

Na entrevista, a oficinanda me falou que gostava de estudar:

- Tu gosta de estudar?
- Gosto!
- E onde tu estuda?
- Na *Mamãe Coruja* [creche].
- Tu tá no Jardim [de Infância]?
- No Jardim B.
- No Jardim B? E o que tu faz lá?
- “Binco” [Brinco]!

Dei uma bela risada, pois a acho muito engraçada e querida quando fala.

Maria Luiza foi auxiliada, nas oficinas, pelos adolescentes e educadores quando necessário. Nessa convivência, os mais novos aprendiam com os mais velhos, e com Maria Luiza, não era diferente. Todos se relacionavam na construção de seus aprendizados.



Foto 5: Maria Luiza

A oficinanda sempre me pareceu interessada nas atividades propostas pelo projeto:

- E como é que tu aprende as coisas que o Ricardo te ensina?

- Ah! “Apendendo” [Aprendendo]!

- Mas olha só, tu aprende ouvindo, olhando...? [Nesse momento direcionei a sua resposta, dei a ela as duas opções citadas acima]. E ela falou:

- Olhando “pás” mão.

- E tu acha que tu aprende bem?

- Ahã.

- E das oficinas de dança tu gosta?

- Ahã.

Deu uma pausa na fala, mas logo emendou com outra frase:

- Gosto de “tigue” [tigre], de elefante.

Ri muito quando ela falou isso, achei muito querida. Maria Luiza certamente fez uma referência à África. Em uma das oficinas, quando os educadores perguntaram para as crianças e adolescentes “o que tinha na África”, muitos responderam: leões, tigres, elefantes, árvores, reis, carros, etc. Continuei a entrevista perguntando sobre a dança e logo depois perguntei sobre a percussão.

- E da dança dos orixás, tu gosta?

- Eu gosto de dançar o Bará.

- É?

- E tu gosta de tocar o Bará?

- Gosto.

- E tu gosta de tocar tambor!

- Ahã... Gosta.

- E o que mais tu gosta daqui?

- Gosto da minha irmã.

Dou mais uma risada pela sua resposta.

- Porque tu veio até o projeto?

- Por causa que eu queria vim.

Encerrei a entrevista logo após Maria Luiza ter me falado que vinha com a mãe para o terreiro. Agradei à pequena menina e disse-lhe que sua entrevista fora bastante importante para mim.

Maria Luiza, Julia, João Vicente, Ana, Gustavo e todas as crianças e adolescentes que frequentam as oficinas de música convivem nesse contexto social intensamente e seus aprendizados e saberes musicais se constroem a partir dessa vivência. Não só a música, mas também a religião do *Batuque*, a dança, a capoeira, a cultura de matriz africana são símbolos que se fazem presentes em seu cotidiano, marcando as suas identidades culturais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os meses em que frequentei as oficinas do projeto Ori Inu Erê, pude constatar a familiaridade de crianças e adolescentes com o meio sócio-musical em que estão inseridos. O ensino e o aprendizado musical no *Áfricanamente*, concretiza-se a partir de um modelo construído pelos próprios membros da comunidade, onde a oralidade é a ferramenta-chave para a construção desse saber musical. Um lugar onde se aprende a tocar, a improvisar e a cantar, através da imitação, facilitada pela socialização na cultura.

Sabemos que são inúmeros os lugares em que a aprendizagem musical se dá através de maneiras distintas de ensino que não a tradicional, implicando uma série de vivências sócio-culturais dos indivíduos. Segundo a educadora musical, Jusamara Souza, vários estudos de casos isolados, sobre a educação não-formal, estão contribuindo para esclarecimentos na área da Educação Musical:

As investigações mostram que o conhecimento pedagógico-musical produzido é significativo pelo caráter social que adquire - aprende-se tanto para si, pessoalmente, como em situações sociais e coletivas relacionadas com a música, que podem embasar a construção de políticas públicas inclusivas que entendem a diversidade cultural como um de seus pilares básicos para se promover necessária transformação social (Souza, 2008, p 11).

Muitas ONG's no Brasil estão se constituindo em espaços de educação extra-oficial, não só musical, mas também abrangendo atividades diversas, com

objetivos e práticas definidas a partir das próprias necessidades das comunidades. Magali Kleber nos diz que:

As ONG's são entendidas como campos emergentes, frutos dos movimentos sociais deflagrados pela sociedade civil, nos quais novos perfis profissionais e atividades se despontam, e a figura do educador social vem desenhando seus contornos com especificidades (Kleber, 2008, p.214).

Em seu artigo sobre a Educação Musical na América Latina, Beatriz Ilari nos fala da ONG Saci Pererê, que se assemelha, em alguns aspectos, com a ONG Áfricanamente:

No grupo de tambor de crioula de São Benedito, os jovens apropriam-se da cultura e a partir dela adquirem conhecimentos e desenvolvem diversas competências de ordem musical (Gardner, 1963), como tocar em conjunto, cantar improvisar, e dançar. Através de ensaios, de discussões, de questões referentes à consciência negra e do conhecimento das origens históricas e culturais do tambor de crioula, os jovens reforçam a auto-estima. [...] As experiências no tambor de crioula dão aos jovens oportunidades para construir (e/ ou reconstruir), expressar e negociar suas identidades pessoal, cultural e nacional (Ilari, 2007, p.38).

A diversidade musical e cultural existente no Brasil, induz à criação de uma diversidade de práticas pedagógico-musicais informais, cada uma com suas estratégias, cada uma com suas características e necessidades específicas. Infelizmente, ainda hoje, muitos desses espaços não-formais, não são considerados como verdadeiros ambientes de educação musical. Essa maneira “diferente” de ensinar ainda não é reconhecida como tal e é considerada de menor importância em relação ao ensino musical tradicional. A valorização do ensino musical formal ainda prevalece em detrimento de outras alternativas surgidas ao longo dos anos no Brasil. Ao falar sobre os contextos musicais extra-oficiais, Ilari nos aponta:

[...] muitas crianças e jovens da América Latina aprendem música no cotidiano, em contextos *extra-oficiais* muito embora estas práticas não sejam reconhecidas por todos como sendo práticas da educação musical propriamente dita [...]. Um conceito de educação musical europeizado e baseado no modelo conservatorial, ainda parece persistir em nosso inconsciente coletivo, gerando uma concepção de educação musical que ainda está longe de ser verdadeiramente nossa (Ilari, 2007, p. 35).

Não é de se estranhar essa desvalorização do ensino não-formal, que por razões políticas, econômicas, sociais e culturais são institucionalizadas como sendo “menores”, de “menos qualidade”. Aponto aqui mais uma citação, do antropólogo



José Jorge de Carvalho, que tem ligação com várias ONG's, com a inclusão social, com a educação, com a música, com a arte, com a nossa história:

[...] temos que ter uma proporção equitativa de pintores, escultores, dramaturgos, artistas, dançarinos, atores, músicos, todos eles negros e índios, nos mesmos lugares onde estão hoje os artistas de etnia branca. [...] Proponho [...] a abertura de ações afirmativas, em todos os campos das artes: onde estiver a arte europeia que estejam também a arte africana e a arte indígena (Carvalho, 2005, p. 50).

Ampliar o nosso olhar para outras maneiras de ensinar é valorizar a imensa diversidade cultural e musical presentes em nosso país, é revelar caminhos, é romper com um modelo único de educação musical, é nos despirmos de preconceitos contra outras maneiras de educar musicalmente. A minha convivência na ONG *Áfricanamente* permitiu visualizar essas outras práticas musicais e perceber o quanto elas são possíveis de serem aplicadas e que fazem parte do nosso “desconhecido” cotidiano.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Margarete. Um Olhar Antropológico Sobre Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.5, p.13-19, setembro, 2000.

ARROYO, Margarete; LUCAS, Elizabeth; PRASS, Luciana; STEIN, Marília. Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira. **Revista da Fundarte**, Montenegro, RS, v.III, n.05, p. 04-20, 2004.

BRAGA, Reginaldo Gil. Processos Sociais de Ensino e Aprendizagem, Performance e Reflexão Musical entre Tamboreiros de Nação: possíveis contribuições à escola formal. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.12, p.99-108, março, 2005.

Caderno Pedagógico: uma proposta de educação étnico-social. Projeto Ori Inu. *Áfricanamente*, 2006.

CARVALHO, José Jorge de. As Artes Sagradas Afro-brasileiras e a Preservação da Natureza. Seminário Arte e Etnia Afro-brasileira. **Série Encontros e Estudos**, Rio de Janeiro, RJ, v.7, p. 41-59, 2005.

CORRÊA, Norton F.. O Batuque do Rio Grande do Sul: antropologia de uma religião afro-rio-grandense. Porto Alegre: Editora Cultura e Arte, 2006.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Anais da XXI Reunião Anual da ANPED**, 1999. P. 58-78. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10\\_06\\_CLAUDIA\\_FONSECA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf). Acesso em 01 de julho de 2010.

ILARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, , n. 18, p.35-44, out. 2007.

KLEBER, Magali. Projetos sociais e educação musical. In: Souza, Jusamara (org) . **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Sulina, p. 213-235, 2008.

LAPLANTINE, François. A descrição etnográfica. São Paulo: Terceira Margem, 2004

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília 2004b.

PRASS, Luciana. Saberes musicais de uma escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

SILVA, Rita Gama. De jongos e caxambus: ancestralidade, poder da palavra e novas demandas. **Textos escolhidos de cultura e artes populares**, Rio de Janeiro, UERJ, p. 137-153, 2006.

SOUZA, Jusamara. Aprender e Ensinar Música no Cotidiano: pesquisas e reflexões. In: Souza, Jusamara (org). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Sulina, p.7-12, 2008.

STEIN, Marília; LUCAS, Elizabeth; ARROYO, Margarete; PRASS, Luciana; Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira. **Revista da Fundarte**, Montenegro, RS, v.III, n.05, p. 04-20, 2004.

TRAVASSOS, Elizabeth; Contribuição ao inventário do jongo. Celebrações e saberes da cultura popular: pesquisa, inventário, crítica e perspectivas, **Série Encontros e Estudos**, Rio de Janeiro, RJ, v.5, p. 55-63, 2006.