

Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música

Luis Ricardo Silva Queiroz

Universidade Federal da Bahia
luisrq@bol.com.br

Resumo. Este artigo discute relações entre educação musical e cultura com o objetivo de analisar diferentes dimensões do ensino e aprendizagem da música dentro de uma realidade social. Nessa perspectiva, enfocamos tanto a necessidade de uma educação musical adequada aos valores particulares de um contexto cultural como a possibilidade de uma proposta educacional de ensino da música que possa abarcar diferentes universos musicais. Com base em uma pesquisa bibliográfica em educação musical, etnomusicologia, antropologia cultural e educação em geral foi possível concluir que o diálogo entre educação musical e cultura pode oferecer aos processos de ensino-aprendizagem da música uma base sólida, contextualizada com os valores e significados idiossincráticos de um contexto e com a pluralidade da música de diferentes mundos musicais.

Palavras-chave: educação musical, cultura, sociedade

Abstract. This paper discusses relationships between music education and culture in order to analyse different dimensions of music teaching and learning inside a social reality. Facing that, it points out not only the need of an appropriate music education that takes into account the specific values of a cultural context, but also the possibility of an educational proposal in music teaching that can embrace different musical environments. This study is based on a bibliographical research in the fields of music education, ethnomusicology, cultural anthropology and general education. Finally, it concludes that the dialogue between music education and culture can offer a solid background to the processes of music teaching and learning since it is connected with the values and idiosyncratic meanings of a context and with the music plurality from different musical environments.

Keywords: music education, culture, society

A complexidade da diversidade musical brasileira tem sido amplamente discutida e analisada por estudiosos da etnomusicologia, da antropologia e demais áreas que se dedicam ao estudo da música e suas relações com o homem e o seu contexto cultural. Compreendendo a necessidade de uma educação que abranja os diferentes “universos” de uma cultura e os distintos dis-

cursos e “sotaques musicais” presentes em cada realidade, a educação musical brasileira tem focado sua atenção sobre os diferentes universos musicais do nosso país, buscando inter-relacionar aspectos mais abrangentes, “plurais”, do ensino da música com particularidades que configuram a nossa identidade¹ musical. Identidade que nos singulariza pela sua dimensão plural, de uni-

¹ Utilizamos o conceito de identidade segundo a perspectiva de Appiah (1997, p. 242-243), que a concebe como sendo “uma coalescência de estilos, de conduta, hábitos de pensamento e padrões de avaliação mutuamente correspondentes [...]”.

versos distintos, que caracterizam os diferentes mundos musicais do Brasil, tornando este país um contexto cultural/musical que possui músicas de diferentes significados, usos e funções, simbolizando a diversidade identitária de uma cultura, a cultura brasileira.

Partindo dessa visão, buscamos, nesse estudo, apresentar uma perspectiva relacional entre educação musical e cultura, objetivando essencialmente apontar para dimensões do ensino da música a partir dos significados estabelecidos pelo grande código de cada sociedade – a cultura. Analisamos, também, como o contato com outros universos musicais pode possibilitar uma dimensão mais ampla e transformadora para o ensino e aprendizagem da música. Com vistas nessa dimensão, enfocamos relações entre os campos de estudo da etnomusicologia e da educação musical, demonstrando como os estudos etnomusicológicos contribuem efetivamente para uma proposta de ensino da música adequada aos significados e valores de uma determinada cultura.

Esse estudo tem como base uma pesquisa bibliográfica que abarca produções de cunho empírico/teórico que têm se dedicado aos estudos culturais, etnomusicológicos e educacionais, apontando para diferentes perspectivas nas interações desses campos. Assim, a partir de uma discussão mais ampla da literatura, buscaremos compreender de forma mais específica dimensões epistemológicas para a educação musical brasileira na contemporaneidade, a partir de suas relações com a cultura desse país e com a música de outros contextos culturais mais amplos.

Música e cultura

Desde o surgimento da antropologia cultural, em meados do século XVIII, os estudos relacionados à cultura têm se mostrado fundamentais para o entendimento do homem e suas relações com o mundo em que vive.

Compreender o que seria cultura tem sido nos últimos dois séculos um dos principais anseios dos pesquisadores e estudiosos da antropologia. A busca de uma definição para o termo vem desde Tylor (1932-1917), que em 1871 caracterizou cultura como “um todo complexo” que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como

membro de uma sociedade (Langness, 1987; Laraia, 2002; Mello 2001). Esse conceito tem sofrido ao longo do tempo diversas conotações, adaptadas às distintas correntes antropológicas que foram se constituindo no decorrer da história. No entanto, mesmo que o termo “cultura” tenha adquirido diferentes definições, parece ser consenso entre os estudiosos da área que a cultura é fator determinante na vida do homem e, portanto, ponto crucial para entendimento do mesmo e suas relações em geral.

Nesse estudo, definimos cultura de acordo com o pensamento de Geertz (1989), que a concebe a partir de um conceito “essencialmente semiótico”, acreditando que o “homem é um animal amarrado a uma teia de significados que ele mesmo teceu” (Geertz, 1989, p. 15) – a cultura – significados que, segundo o autor, são constituídos a partir das interações sociais. Podemos, nessa mesma perspectiva, entender cultura como sendo as escolhas feitas pelos humanos a partir dos significados que eles próprios estabelecem ao lidarem com a natureza, com o meio social e consigo mesmo.

Os estudos que relacionam homem e música sempre se mostraram presentes na antropologia, mas assumem características particulares, a partir da segunda metade do século XX, com o estabelecimento de um campo mais específico para o estudo da música e suas relações com o homem e o contexto em que vive. Surge nessa época o termo “etnomusicologia”, cunhado por Jaap Kunst em 1950.² Segundo Lühning (1991), a busca de um conceito único para o que seja etnomusicologia é uma tarefa difícil devido às diversas definições que variam de acordo com a época e a vertente epistemológica. No entanto, para efeito de análise nesse trabalho, conceituaremos etnomusicologia segundo Merriam (1964), que a definiu inicialmente como a área que estuda a música **na** cultura, ampliando posteriormente o conceito para o estudo da música **como** cultura. Assim, é possível perceber que, numa perspectiva etnomusicológica, a música é, ao mesmo tempo, determinada pela cultura e determinante desta. Por essa perspectiva, podemos conceber a educação musical como um universo de formação de valores, que deve não somente se relacionar com a cultura, mas, sobretudo, compor a sua caracterização, ou seja, desenvolver um ensino da música **como** cultura.

Myers (1992) apresenta como características da etnomusicologia a busca de discussões concei-

² O termo “etnomusicologia” foi cunhado por Jaap Kunst ao utilizá-lo no subtítulo do seu livro *Musicology: a Study of the Nature of Ethno-Musicology, its Problems, Methods, and Representative Personalities* (1950). Edições subseqüentes foram intituladas *Ethnomusicology*; primeiro com hífen, e mais tarde sem ele (Pegg, 2003).

tuais como a origem da música, mudança musical, composição e improvisação, música como símbolo, universais em música, a função da música na sociedade, comparação de sistemas musicais e as bases biológicas da música e dança. Nesse sentido, o campo dos estudos etnomusicológicos possibilita que compreendamos diferentes aspectos da música em seus diferentes contextos e em suas distintas relações com o ser humano e suas interações sociais.

A partir da variedade das abordagens da música que constituem o campo da etnomusicologia e da complexidade da música brasileira, percebemos que os estudos dessa área se apresentam como uma alternativa fundamental para a compreensão de uma série de questões relacionadas à pluralidade musical, não só no que se refere aos produtos musicais, mas também aos conceitos e comportamentos que a música estabelece dentro de cada cultura.³

A música, pensada em relação à cultura, poderia ser considerada como um veículo “universal” de comunicação, no sentido que não se tem notícia de nenhum grupo cultural que não utilize a música como meio de expressão e comunicação (Nettl, 1983). É importante notar que com essa afirmação não estamos concebendo a música como uma “linguagem universal”, pois tal concepção seria errônea, tendo em vista que cada cultura tem formas particulares de elaborar, transmitir e compreender a sua própria música, (des)organizando os códigos que a constituem. Dessa forma, não nos é possível compreender universalmente todas as músicas do mundo, por ser a linguagem musical de cada cultura adequada ao seu sistema singular de códigos. O que nos é possível, e que a educação musical deve nos proporcionar, é a interação com música de diferentes contextos culturais, ampliando a nossa dimensão e percepção musical, fazendo com que a partir do contato com outras linguagens possamos inclusive ampliar o nosso próprio discurso musical.

Para Swanwick (2003, p. 15), “o discurso musical [dentro de qualquer processo educacional] tem que ser visto como uma pluralidade.” Pois somente assim a educação musical “formal”, estabelecida dentro das instituições de ensino, poderá adaptar-se a um mundo em mudanças, numa situação em que os sistemas de comunicação se expandem rapidamente e desordenadamente dentro

de cada meio cultural, proporcionando processos de aculturação⁴ que fogem, atualmente, de qualquer controle social.

Essa diversidade dos meios de comunicação tem favorecido o acesso a uma infinidade de repertórios, estilos e demais características da música de diferentes grupos sociais, fato que tem ocasionado trocas e interações musicais de diferentes “mundos” da música, tanto dentro de um mesmo universo social/cultural como também dentro de dimensões culturais mais amplas.

Mundos musicais e sociedade

A música, por sua forte e determinante relação com a cultura, ocupa dentro de cada grupo humano um importante espaço com significados, valores, usos e funções que a particularizam de acordo com cada contexto sociocultural (Hood, 1971; Nettl, 1983; Nettl et al., 1997; Merriam, 1964; Myers, 1992; Queiroz, 2002). Assim, para buscar um entendimento de uma cultura e/ou grupo social é de grande relevância considerarmos quais os tipos de música existentes, e como eles são vivenciados pelos membros dessa cultura e/ou desse grupo.

Compartilhamos da idéia de “mundos musicais” de Finnegan, citada por Arroyo (2002), entendendo essa concepção – de mundos musicais – não como universos e territórios da música diferenciados pelas linhas geográficas, mas sim como mundos diferentes pelos seus códigos culturais. Mundos que podem ser distintos dentro de um mesmo território, dentro de uma mesma sociedade e/ou até dentro de um mesmo grupo.

[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 apud Arroyo, 2002, p. 99).

Nessa mesma direção, estudiosos atuais, tanto da educação musical como da etnomusicologia, têm focado a relação música e sociedade (Arroyo, 2002; Barenboim, 2003; Carvalho, 1999).

Por essa perspectiva, de “mundos musicais” dentro de uma mesma cultura, podemos perceber que a diversidade musical brasileira faz com que não tenhamos um único Brasil, mas sim “brasis”, principalmente no que se refere aos aspectos artísticos/

³ A idéia de um estudo que aborde o conceito de música, o comportamento diante da performance musical e o produto musical em si mesmo, foi amplamente discutida por Merriam (1964), a partir do modelo tripartite.

⁴ Aculturação, numa visão antropológica, é o processo pelo qual uma cultura se modifica a partir da incorporação de traços significativos de outra cultura ou da adaptação a essa (Laraia, 2002; Mello, 2001).

culturais. Portanto, é importante reconhecer que as diferentes manifestações da cultura brasileira, atuando em conjunto, configuram e singularizam a nossa identidade, sendo esse fato refletido nas nossas distintas expressões culturais e, principalmente, na música (Da Matta, 2001; Napolitano, 2002).

Essa visão nos revela que cada sociedade está sujeita a uma infinidade de músicas que, naturalmente, são veiculadas por diferentes meios, exercendo um impacto maior ou menor, benéfico ou maléfico, unicultural ou multicultural, de acordo com o grau de consciência e formação estética, artística e cultural de cada contexto social.

Os meios tecnológicos, a serviço da comunicação, da informatização e da indústria fonográfica têm transformado significativamente o cotidiano de todos nós. Atualmente, a indústria da música produz e lança no mercado grande variedade de gêneros e estilos, indo do ocidente ao oriente, do passado ao presente, incluindo diferentes etnias, com abrangência do popular ao “erudito”. A “globalização” diminui as fronteiras musicais, e mesmo que perpetuando a hegemonia da cultura dominante, contribui para a divulgação da música popular de diferentes países [...]. (Grossi, 2000, p. 40).

Assim, fica evidente a idéia de que a música tem rompido com as barreiras territoriais, invadindo e misturando valores característicos de distintos grupos, influenciando culturas e efetivando, muitas vezes, uma dominação das mais priorizadas e divulgadas pela mídia e pela indústria cultural.

São muitas as possibilidades de acesso às informações culturais de um contexto social, dentre essas os meios tecnológicos poderiam, e deveriam, ser apenas mais uma das alternativas, o que descaracterizaria a visão unilateral de uma cultura. Um acesso restrito a fenômenos como a música e demais manifestações de uma cultura proporciona uma percepção e uma formação estética limitada e restritiva, que tende a conduzir pessoas a uma única direção. Nessa óptica, a educação musical se torna fundamental, não como sendo a responsável por salvar a sociedade das manipulações estabelecidas pelos meios de comunicação de massa, lutando contra a mídia, mas sim como sendo uma alternativa de ampliação da visão musical dos indivíduos. Concordamos com Swanwick (2003) de que um dos princípios básicos da educação musical deve ser o de considerar e compartilhar do discurso musical dos alunos, propiciando uma ampliação das relações que eles já têm com a música, conduzindo-os a novas experiências, para que assim sejam capazes de estabelecer uma relação real entre música e cultura – música e vida.

A música, manifestação espontânea da expressão humana, tem funções que transcendem a

atividade artística/musical em si mesma, devendo – segundo estudiosos como Beyer (1998), Gainza (1988), Schafer (1991, 2001), Paynter (1991) e muitos outros – ser pensada como uma área fundamental para a educação dos sentidos humanos. É bastante evidente, na literatura da área de educação musical, que uma pessoa que não tem oportunidade de passar por um processo de sensibilização musical, formal ou informal, fica à mercê do que lhe é fornecido pelos meios de comunicação de massa, sendo educada positivamente ou negativamente por estes.

Compreendendo essa relação que a música tem com a cultura e com os valores estabelecidos por esta, a educação musical contemporânea tem se preocupado em valorizar, entender, compartilhar e dialogar com músicas de diferentes contextos, proporcionando uma interação entre os processos de ensino-aprendizagem da música dentro da escola com os demais processos vivenciados no mundo cotidiano do indivíduo. Nesse sentido a educação musical tem se aproximado e se apropriado do campo de estudo da etnomusicologia com o intuito de tornar a sua práxis mais significativa e contextualizada com os distintos mundos musicais que se confrontam e interagem dentro das escolas, específicas ou não, que se dedicam ao ensino da música.

Se acreditamos que a educação musical transcende as atividades institucionais, se inserindo nos mais diversos processos culturais, temos que estar cientes de que o ensino de música se estabelece também a partir do trabalho de outros profissionais da música, que não são necessariamente professores com a finalidade específica de ensinar. Segundo Swanwick (2003), a educação musical deve abranger não somente o ensino da música em escolas, universidades e aulas específicas em instituições não formais, mas também deve contemplar o trabalho de outras pessoas que facilitam o acesso da sociedade à música, sem necessariamente se conceberem como professores: produtores, compositores, *performers*, críticos, pessoas da TV, de cinema e rádio, organizadores de festivais, examinadores e os que fazem música informalmente e são ativos nas comunidades.

Da mesma forma que entendemos a diversidade musical necessitamos entender que é necessário uma diversidade de estratégias para o ensino da música. Nesse sentido, temos muito que aprender com os processos informais praticados nos diferentes espaços e contextos da sociedade, não no intuito de transplantá-los para as instituições formais, mas sim com o objetivo de, a partir deles, entender diferentes relações e situações de ensino e aprendizagem da música.

Aprendizagem musical: os processos de transmissão musical em distintas culturas

É evidente que nenhuma proposta de educação musical vai contemplar todos os universos musicais existentes em uma cultura. No entanto, entender processos de transmissão de música em diferentes situações, espaços e contextos culturais permite a realização de propostas coerentes para o ensino musical. Assim, acreditamos que a partir do conhecimento de distintas perspectivas do ensino e aprendizagem da música, o educador estará mais apto para a (re)apropriação e/ou a criação de estratégias metodológicas capazes de abarcar diferentes dimensões da educação musical.

Segundo Nettl et al. (1997, p. 8, tradução minha), “[...] uma das coisas que determina o curso da história de uma cultura musical é o método de transmissão”. Ainda segundo o autor, na maior parte das culturas a música é transmitida de forma oral e aural. Nettl (1983) concebe o conceito de “aural” como algo vinculado a uma percepção global do indivíduo, no que se refere à apreensão dos elementos transmitidos.

De acordo com Merriam (1964) e Nettl (1983), os processos de ensino e aprendizagem da música acontecem de formas variadas, e são determinados pelo contexto em que se inserem. “[...] cada cultura modela o processo de aprendizagem conforme os seus próprios ideais e valores.” (Merriam, 1964, p. 145, tradução minha). Assim, os processos de transmissão musical assumem formas distintas dentro de cada grupo, apresentando particularidades que caracterizam a própria *performance* musical.

Arroyo (1999)⁵ trouxe em seu estudo uma importante contribuição para o entendimento dos processos de transmissão musical, enfocando especificamente a manifestação do congado em Uberlândia (MG). A autora se utiliza de duas categorias de captação e análise do ensino e aprendizagem da música: as situações em que aconteciam e os processos que as envolviam.

A partir de suas análises, Arroyo nos deixa claro que a transmissão musical no congado assume distintos processos, que variam de acordo com a idade, a vivência musical e demais características particulares a cada congadeiro. “A situação de aprendizagem [no congado] é uma situação coletiva de performance. [...] Como em várias culturas musicais, orais, a cultura musical congadeira é auditiva, visual e tátil” (Arroyo, 1999, f. 177).

Em uma pesquisa etnomusicológica, também realizada junto aos grupos de congado, mas em uma outra realidade, a cidade de Montes Claros (MG), tenho constatado aspectos significativos no processo de aprendizagem musical nesse contexto.⁶ Dos distintos fatores presentes na prática de aprender a música congadeira fica evidente que a experimentação é um dos mais privilegiados. Os momentos de experimentação acontecem de forma mais efetiva antes das saídas do terno.⁷ Enquanto os integrantes do grupo vão chegando, os “meninos”,⁸ que em grande parte das vezes chegam primeiro, experimentam e tocam os seus instrumentos e, também, aqueles considerados mais importantes, normalmente tocados pelos adultos que estão há mais tempo no grupo. Assim, os meninos aproveitam para tocar as caixas e os chamás,⁹ praticando para, quando tiverem uma oportunidade, estarem preparados para tocá-los. Durante esse processo de experimentação, que ocorre geralmente em grupos de quatro ou cinco integrantes, eles se corrigem e competem entre si, buscando mostrar quem sabe mais. Por várias vezes, enquanto aguardava a saída do terno, meu instrumento – um chama – era solicitado por um dos “meninos” mais jovens, para que pudesse tocá-lo. Nessas experiências, eles atuam como seus próprios professores, e somente quando não chegam a um acordo sobre a execução de um determinado ritmo é que solicitam a algum integrante mais experiente do grupo para dizer quem está correto e/ou demonstrar como se toca.

⁵ Margarete Arroyo, em sua tese de doutorado, intitulada *Representações Sociais sobre Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical: um Estudo Etnográfico Entre Congadeiros, Professores e Estudantes de Música*, realizou um estudo em dois contextos distintos de ensino e aprendizagem da música: o ritual que envolve a Festa do Congado e o Conservatório de Música, ambos localizados na cidade de Uberlândia (MG).

⁶ Os relatos apresentados aqui têm como base minhas experiências vivenciadas no trabalho de campo, participando ativamente do terno de Catopês de Nossa Senhora do Rosário, comandado pelo mestre João Farias, durante as festas de agosto de 2003.

⁷ Sempre antes de sair para os desfiles durante as comemorações da festa de agosto, ou para visitas às casas dos festeiros e à sede dos grupos de congado de Montes Claros, o terno se reúne no local de concentração, onde ficam guardados os instrumentos. No caso do terno do mestre João Farias, essa reunião acontece na casa do irmão dele, conhecido por “Tonão”.

⁸ Ao nos referirmos a meninos, estamos atribuindo um termo utilizado pelos congadeiros para designar aqueles integrantes com faixa etária inferior, de aproximadamente 18 anos.

⁹ O chama é um tambor grave, feito em madeira, medindo cerca de 35x33 cm e aro de 12 cm, com peles de couro de bode nas duas extremidades; é característico dos grupos de congado de Minas Gerais.

Um fator importante nesse processo, que acredito ser um dos mais relevantes para a formação do “tocador” no congado, é a interferência do mestre e também dos integrantes mais experientes. Muitas vezes, enquanto os meninos estão “brincando” e, pensando que não estão sendo observados, batem algum ritmo errado, são corrigidos e advertidos enfaticamente: “isto tá errado menino, num é assim que bate não”. Interessante é que muitas vezes a correção não vem acompanhada de uma explicação e o “tocador”, advertido de que está errado, tem que se virar para aprender a forma correta de tocar. Outras vezes, a explicação é feita por frases como: “bate sem parar a baqueta”, “bate mais compassado” e etc. Pelo que pude observar, frases como essas, utilizadas constantemente, não têm um sentido claro para os meninos, e eles acabam aprendendo, de fato, pela imitação e repetição dos padrões feitos pelos outros.

Em suma, os processos de transmissão musical no congado se dão essencialmente de forma coletiva, onde a aprendizagem é feita pela prática de tocar, experimentar, prestar atenção na execução dos mais experientes e imitar suas *performances*. Nesse contexto, a *performance* ensina durante a sua prática, estabelecendo momentos de comunicação e aprendizagem musical.

Swanwick (2003, p. 72-73) nos apresenta outro exemplo da versatilidade dos processos de transmissão musical em diferentes culturas. O autor analisa a atividade de ensino musical do percussionista Brahim Abdulai, de Gana. Para Swanwick, a atitude do percussionista é extremamente contextualizada com o que se espera do ensino de música em uma instituição:

Ele [o percussionista] considera a música como discurso, respeita o discurso dos outros músicos e dançarinos e, naturalmente, para ele a fluência é de suprema importância. [...] Brahim Abdulai está preocupado com que os dançarinos ouvintes primeiro se orientem dentro de certas “normas” dos motivos do tambor. (Swanwick, 2003, p. 73).

Nesses exemplos, buscamos demonstrar como cada cultura e/ou contexto social ocasiona diferentes situações de ensino e aprendizagem musical. Os processos de transmissão de música em cada sociedade fazem com que a *performance* musical seja experimentada, vivida e transformada a partir de relações culturais de diferentes níveis. A complexidade dos sistemas musicais torna, por consequência, complexas as práticas educacionais que elegem a música como foco de estudo. Entendemos que independentemente do meio e da situação,

uma educação musical só será significativa quando conseguir fazer da experiência musical uma experiência para a vida na sociedade e na cultura em geral.

Educação musical: múltiplos contextos e abordagens

Conscientes de que a música não é uma linguagem universal, é importante ter a consciência de que os seus processos de transmissão – ensino e aprendizagem – também não são. Da mesma forma, sabendo e reconhecendo a existência de diferentes mundos musicais dentro de uma cultura, cada um com a sua importância e significado próprio, é preciso que a educação musical tenha processos de ensino e aprendizagem – dentro de qualquer contexto que vise a formação musical do indivíduo – que contemplem diferentes abordagens educacionais. Abordagens que devem ser adequadas a cada situação cultural e que consigam dialogar com os múltiplos contextos em que se ensina, aprende e vive música.

Propostas mais recentes da educação musical contemporânea têm apontado para questões significativas na relação entre a concretização do ensino de música e os valores e códigos musicais de cada cultura.

“O reconhecimento de demandas antes ignoradas – mas que já existiam – e de espaços que tinham pouca visibilidade para educadores musicais têm gerado diversas interrogações” (Travassos, 2001 p. 76). Assim, temáticas como “novas demandas e múltiplos espaços”, “ensino formal e informal”, “práticas de ensino-aprendizagem em contextos distintos” e várias outras, relacionadas diretamente com aspectos culturais, mostram que a educação musical vem sendo considerada como uma ação – prática/teórica – que transcende os limites institucionais. Em concordância com Arroyo (2000), acreditamos que os estudos que relacionam música e cultura (como a etnomusicologia) apontam que os espaços escolares – formais – de educação musical não são os únicos, mas sim apenas uma parte dos inúmeros contextos presentes no cotidiano das sociedades, urbanas ou não, onde experiências de ensino-aprendizagem da música acontecem (Arroyo, 2000). Desse modo, não podemos acreditar que processos de educação musical ocorrem exclusivamente nas escolas de música; eles acontecem em distintos contextos culturais (Arroyo, 1999).

A abertura para temáticas que reconhecem a existência de uma variedade de culturas musicais, sobretudo as populares, nos faz perceber que o educador musical está diante de questões complexas

que necessitam ser discutidas e compreendidas, o que somente é possível através do diálogo com outros campos do conhecimento. Nesse sentido as abordagens educacionais ganham dimensões amplas, com o intuito de, a partir de distintas correntes epistemológicas, poder contemplar a complexidade do seu campo de estudo. Dessa forma, a educação musical precisa pensar a disciplinaridade como base na interdisciplinaridade.

Com efeito, à medida que essas discussões têm proporcionado uma abrangência maior para a área de educação musical, têm, por consequência, gerado reflexões sobre deficiências – relacionadas à articulação do ensino com a pluralidade musical da cultura brasileira – que ainda permeiam o processo de ensino-aprendizagem em instituições “formais” do ensino da música (Queiroz, 2003).

Segundo Travassos (2001), é forçoso admitir que grande parte do “idioma musical contemporâneo” praticado na nossa sociedade ainda permanece ausente do currículo e, conseqüentemente, das “expectativas” dos alunos. Assim, determinadas demandas são atendidas pelas instituições, enquanto outras continuam sendo endereçadas para espaços distintos, institucionais ou não institucionalizados, fato que nos faz repensar as concepções que embasam a educação musical brasileira, demonstrando que só uma prática educacional contextualizada com a realidade do nosso país vai poder proporcionar processos de ensino-aprendizagem da música capazes de abarcar e se enriquecer com as variadas possibilidades musicais existentes no Brasil e no mundo.

Podemos, assim, concluir que os múltiplos contextos musicais exigem do educador abordagens múltiplas nas suas formas de ouvir, fazer, ensinar, aprender e dialogar com a música. Essa perspectiva de educação musical, que tem afetado diretamente os processos educativos e as competências necessárias para a formação do professor de música, tem possibilitado também uma resignificação dos valores musicais do ensino formal. Tal fato tem favorecido novas perspectivas do ensino institucionalizado da música, acabando, ou pelo menos diminuindo, com a dominação exclusiva de repertórios tradicionais da cultura ocidental, concebidos como “erudito”, e até pouco tempo privilegiados demasiadamente no ensino musical. Já se comprovou que qualquer processo que enfoque uma única visão cultural acaba acarretando uma dominação inapropriada, dominação que tende a favorecer uma prática educacional unilateral, que privilegia um sistema cultural em detrimento de outros.

Conclusão

Com base nas discussões apresentadas nesse estudo, pudemos concluir que a relação entre educação musical e cultura é estabelecida pelas próprias relações do homem com a música. Assim, não se pode pensar em um processo educacional desvinculado dos demais aspectos da cultura particular de cada grupo social. Da mesma forma, espera-se da educação musical não somente uma conformidade com o sistema cultural de uma sociedade, mas sim uma interferência neste, possibilitando a autonomia dos seus sujeitos para configurar novas concepções de música e suas relações. Partir da realidade cultural dos alunos não significa ficar nela. É importante que sejam oferecidas novas opções e descobertas para que a música seja experimentada, (re)criada e (re)vivida de forma musical, significativa para a própria experiência de vida de cada ator envolvido no processo de educação musical.

Um ensino de música pensado a partir dos significados estabelecidos pelo grande código de cada sociedade – a cultura –, e que proporcione um diálogo com aspectos de outros contextos culturais, pode trazer inúmeras contribuições para o processo educacional. Dentre essas contribuições podemos destacar:

- experiências educativas que interajam com a realidade de cada cultura;
- ensino contextualizado com os diferentes universos musicais da vida cotidiana;
- práticas e vivências musicais que retratem experiências significativas para cada sujeito do processo educativo;
- visão ampla dos valores culturais/musicais da sociedade;
- vivências musicais distintas que permitam ao indivíduo de um determinado contexto conhecer e reconhecer diferentes “sotaques” culturais, inclusive o seu próprio;
- ampliação estética e artístico-musical a partir do conhecimento e da experiência com diferentes aspectos de distintas culturas;
- valorização e aproveitamento do aprendizado musical proporcionado pelos diferentes meios e agentes presentes no processo musical de cada cultura.

Com efeito, afirmamos que a música na e como cultura representa uma forte e complexa fonte

de significados, sendo parte intrínseca da experiência de cada sujeito, atuando como um dos fatores essenciais para a expressão do homem em suas interações sociais. Cabe à educação musical o papel de possibilitar caminhos para que a relação entre o homem e a música se efetive de forma significativa, contextualizada com os objetivos de cada indivíduo e com a sua realidade sociocultural.

Pensando especificamente na educação musical brasileira na contemporaneidade, podemos afirmar que a diversidade e a pluralidade da música deste país, que abarca ainda universos musicais de outros contextos, só tendem a favorecer e a enriquecer os nossos processos educacionais. À medida que os diferentes "sotaques" musicais do Brasil sejam acoplados a processos de descobertas, de experiências significativas de audição musical, de diálogos e ampliação estética, e de respeito aos diferentes discursos e expressões da música nesse país,

nós poderemos ter uma educação musical que transite entre a formalidade e a informalidade, entre a norma e a prática, entre o dito e o feito, entre o texto e o contexto. Assim, pensamos em uma educação verdadeiramente musical, contextualizada com a vivência singular, mas integrada à descoberta da pluralidade.

Em suma, os diferentes mundos musicais e os distintos processos de transmissão de música em cada sociedade nos fazem perceber que a educação musical está diante de uma pluralidade de contextos, que têm múltiplos universos simbólicos. Dessa maneira, somente criando estratégias plurais e entendendo a música como algo que tem valor em si mesmo, mas que também traz outros sentidos e significados, poderemos pensar num verdadeiro diálogo entre educação musical e cultura. Um diálogo que transpasse o discurso verbal e se insira no discurso musical de cada grupo e/ou contexto social.

Referências

- APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa do meu pai: a África na filosofia da cultura*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. Tese (Doutorado em Música)—Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. 360 f.
- _____. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p.13-20, 2000.
- _____. Mundos musicais locais e educação musical. *Em pauta: revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, 2002.
- BARENBOIM, Daniel. *Paralelos e paradoxos: reflexões sobre música e sociedade*. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BEYER, Ester. O ensino de música na educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife: ABEM, 1998. p. 27-42.
- CARVALHO, José Jorge de. Transformações da sensibilidade musical contemporânea. *Horizontes Antropológicos: publicação do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 53-91, out. 1999.
- DA MATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?* 12. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- GAÍNZA, V. Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989.
- GROSSI, Cristina. Categorias de respostas na audição da música popular e suas implicações para a percepção musical. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: SPEM, 2000. p. 37-64.
- HOOD, Mantle. *The ethnomusicologist*. New York: Mc Graw-Hill, 1971.
- LANGNESS, Lewis. L. *The study of culture*. 2. ed. Novato, California: Chandler & Sharp Publishers, 1987.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 15. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- LÜHNING, Angela Elizabeth. Métodos de trabalho na etnomusicologia reflexões em voltas de experiências pessoais. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 22, n.1/2, p. 105-125, 1991.
- MELLO, Luiz Gonzaga de. *Antropologia cultural*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MERRIAM, Alan P. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.
- MYERS, Helen (Ed.). *Ethnomusicology: historical e regional studies*. London: The Macmillan Press, 1992.
- NAPOLITANO, Marcos. *Música & história: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- NETTL, Bruno. *The study of ethnomusicology: twenty-nine issues and concepts*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press, 1983.
- NETTL, Bruno et al. *Excursion in world music*. 2. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1997.
- PAYNTER, Jhon. *Oir, aqui e agora*. Buenos Aires: M. A. Bermejo, 1991.

PEGG, Carole. Ethnomusicology: introduction. In: MACY, L. (Ed.). *The new grove dictionary of music online*. Disponível em: <<http://www.grovemusic.com>>. Acesso em: 20 jan. 2003.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. A música no contexto congadeiro. *ICTUS*: periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, Salvador, v. 4, p. 130-139, 2002.

_____. Educação musical e etnomusicologia: uma reflexão sobre as contribuições do estudo etnomusicológico para a área de educação musical. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 14., 2003, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ANPPOM, 2003. p. 772-779. 1 CD-ROM.

SCHAFER, R. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa T. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

_____. Murray. *A afinação do mundo*. Tradução de Marisa T. Fonterrada. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TRAVASSOS, Elizabeth. Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 75-84.

Recebido em 30/01/2004

Aprovado em 18/02/2004