

## Coco de zambê e oficina de percussão: práticas de ensino em dois contextos

*Maíra Soares*

*UFRN*

*maira.percussão@gmail.com*

*Agostinho Lima*

*UFRN*

*agostinholima3@gmail.com*

**Resumo:** O presente artigo lança uma análise sobre dois campos empíricos distintos: o Coco de Zambê de Mestre Geraldo, *brincadeira* que ocorre em Tibau do Sul/RN, e a Oficina Percussiva de Ritmos Nordestinos, ministrada entre os meses de maio a julho de 2015. Traz, além da descrição dos campos empíricos, reflexões relacionadas às similaridades e diferenças entre concepções musicais, práticas musicais e práticas de ensino nesses dois contextos. Sugere que, concepções musicais diferentes geram práticas musicais distintas que necessitam de práticas de ensino que dialoguem com essas diferenças.

**Palavras-chave:** Zambê; oficina de percussão; ensino e aprendizagem.

### Introdução

A busca do reconhecimento dos diversos processos de ensino e aprendizagem ocorrentes em múltiplos contextos e práticas musicais tem sido um tema recorrente na educação musical contemporânea. Trabalhos como o de Oliveira (2006) e Penna (2005), abordam essa questão apontando para a relação entre a diversidade cultural e o ensino da música, na possibilidade de os professores enfrentarem o desafio de uma educação musical aberta a discursos musicais diferentes. Outra reflexão ocorrente é sobre a possibilidade de, no ensino formal, os professores incorporarem alguns procedimentos de ensino advindos do âmbito das manifestações musicais populares, como discutem os trabalhos de Green (2012) e Luedy (2006)

Nesse artigo discutimos dois processos de ensino-aprendizagem em contextos musicais distintos: o do Coco de Zambê de Mestre Geraldo em Sibaúma (RN) e a Oficina Percussiva de

Ritmos Nordestinos, ocorrida no ano de 2015. A discussão sobre o ensino no grupo de Mestre Geraldo deriva de uma pesquisa em andamento e a discussão sobre o ensino na Oficina resulta de uma experiência em que estivemos envolvidos como ministrantes. Nosso propósito não é traçar uma abordagem comparativa, mas apresentar dados e analisar os processos de ensino a partir das suas ligações com as práticas musicais e as concepções musicais em cada contexto. Isso por entendermos, como Souza e Correia, que o ensino, tal como a aprendizagem, “não se dá num vácuo, mas num contexto complexo” (2001, p. 7).

Na pesquisa do grupo de coco de Mestre Geraldo realizamos uma etnografia da educação pautados em considerações como a de Fino de que a “Etnografia da Educação, investigando de e sobre instituições, grupos e organizações sociais, supera a estrita dependência descritiva, ao ser entendida como devedora de um enfoque pluridisciplinar” (FINO, 2006, p. 3), e de Anthony Seeger ao afirmar que “[...] a etnografia da música é a escrita sobre as maneiras que as pessoas fazem música. Ela deve estar ligada à transcrição analítica dos eventos, mais do que simplesmente à transcrição dos sons” (SEEGER, 2008, p. 239).

Discutimos separadamente a música e os processos de ensino nos dois contextos para, ao final, tecermos considerações sobre elementos musicais e de ensino que, de certa maneira, são encontrados em ambos.

## **O Coco de Zambê de Mestre Geraldo**

O Coco de Zambê de Mestre Geraldo é uma forma de expressão cultural, também denominada como brincadeira pelos seus participantes<sup>1</sup>. Localizado no município de Tibau do Sul, distante 80 quilômetros ao sul de Natal, possui traços muito evidentes da cultura afro-brasileira e, em suas formas de dança, música, instrumentos, canto e tipo de participação, é encontrado apenas no Rio Grande do Norte.

---

<sup>1</sup> Os próprios participantes do coco de zambê e a comunidade chamam de brincadeira por esta forma de expressão estar associada a momentos de lazer, diversão e comunhão social. Controvérsias à parte, desde os estudiosos folcloristas esse termo vem sendo empregado. Em nosso trabalho entende-se que o coco é uma brincadeira, mas constitui um complexo fenômeno sociomusical que vai além do ato de brincar.

Apenas homens dançam, cantam e tocam e os ensaios e apresentações acontecem, normalmente, à noite, quando os homens retornam do trabalho na agricultura, pesca e serviços autônomos, como pontua Costa (2011). As brincadeiras aconteciam nos finais de semana e, atualmente, observa-se que, devido a fatores diversos como outras possibilidades de diversão na comunidade, as brincadeiras do coco só acontecem uma vez no mês, ou espaços mais amplos de tempo.

Alves (2000) e Lins (2009) observam que o grupo é composto por dançadores e tocadores que são, em sua maioria, filhos, cunhados e netos do Mestre Geraldo. Essa composição familiar em grupos musicais é, também, observado por Lima (2008) que aponta que isso possibilita relações educativas, de transmissão e aprendizagem, consistentes, pois no núcleo familiar o contato é maior entre os coquistas e isso permite que trocas de informação musical se deem mais frequentemente no cotidiano.

As brincadeiras acontecem à noite, mas a comunidade já é avisada durante o dia, quando os instrumentos são expostos na frente da casa do Mestre, como forma de aquecê-los e prepará-los para serem tocados, sendo “o convite visual, dentre as possíveis formas de comunicação do zambê, [...] uma etapa importantíssima nesse processo de performance”, como observa Costa (2011, p. 75). Para nós não apenas uma forma de comunicação, mas de possibilidade de algumas crianças pegarem nos tambores, arriscarem algum toque e se familiarizando com o coco.

Os instrumentos são o Zambê, que dá nome ao coco, a Chama e a Lata e não é todo participante que pode tocar os instrumentos. Apenas os mais experientes e ligados ao mestre possuem autorização para tocá-los. O ensino dos instrumentos é, nesse caso, uma atividade individual e dirigida. O mestre, ou o tocador principal, ensinam diretamente a um membro os toques e maneiras de execução. Essa atividade de ensino e aprendizagem, dirigida, é comum em muitas manifestações musicais que usam instrumentos. Ela é, normalmente, precedida por momentos de experimentação, de tentar tocar os instrumentos em momentos em que a brincadeira para e os tocadores principais não estão usando eles. Alguém, espontaneamente, tenta aprender alguns toques e, a depender do seu envolvimento e interesse do mestre, ele é

posteriormente orientado no aprendizado. Embora a aprendizagem no coco de Mestre Geraldo se realize, predominante, de maneira coletiva, na performance, há momentos de ensino individual

Arroyo observa que a aprendizagem coletiva, centrada no fazer musical a partir de mecanismos de audição, tátil e visual, é preponderante no congado de Minas. E que “[...] Não há, entre congadeiros, quem especificamente ensine”. (Arroyo, 2000, p. 16). De outra parte observa que “Ensinar e aprender os *batidos das caixas, a dança*, o canto significa ensinar e aprender a ser congadeiro.” (idem). Isso é um aspecto muito importante, também, no coco de Zambê. Entretanto, observamos que, em determinados momentos, há quem ensine, e assim é reconhecido. Tal como que, de maneira geral, se aprende a ser coquista, mas se ensina e aprende a ser tocador, dançador e cantor. E essas pessoas não se identificam apenas como coquistas, mas como tocadores, por exemplo, e assim são entendidos pela comunidade e atuam em outras manifestações musicais. Dizemos isso considerando também que nesse processo

[...] um grande número de significados, que vão além dos elementos musicais, é apreendido (...) através de estratégias de aprendizagem (...) ou mesmo na absorção através da convivência diária num processo de internalização dos conceitos da manifestação. (MENDES, 2006, p.123).

De outra parte a aprendizagem no zambê ocorre de forma oral e aural, na apreensão da totalidade da manifestação. Queiroz observa que, para Nettle (1983), a auralidade pode ser entendida como “uma percepção global do indivíduo no que diz respeito à apreensão dos elementos transmitido” (QUEIROZ, 2004, p. 103), ou seja, uma apreensão através da observação, do sentir tátil e da convivência com a fonte de transmissão. Nesta perspectiva a auralidade está mais ligada a uma menor direcionalidade externa ao indivíduo.

O repertório é composto, em sua maioria, por Mestre Geraldo e os assuntos são, em sua maioria, comuns a todos. Isso facilita muito a absorção das músicas pela comunidade e coquistas. O processo de ensino de uma música nova é efetivado, principalmente, nos ensaios ou apresentações. O mestre “puxa” um coco e ensina aos demais o refrão que deve ser cantado por todos. Pudemos observar, também, que há momentos em que o mestre está com uma ou mais pessoas, no dia-a-dia, conversando, e sem intenção de “ensinar” canta um coco e logo é

acompanhado por alguém. Esse continuum de performance no cotidiano tece redes de trocas e de transmissão de conhecimento em momentos diversos, além dos ensaios. Esses momentos informais de transmissão são também observados por Gramani (2009) no seu trabalho sobre o aprendizado e a prática da rabeca no fandango Caiçara.

Outro aspecto importante para o entendimento do ensino e aprendizagem no coco de Mestre Geraldo é a brincadeira, o aspecto lúdico. A própria manifestação é denominada de brincadeira. Os momentos de diversão, lazer, ócio criativo, são importantes para os adultos, como contraposição ao trabalho extenuante e contribuem para a consolidação de esquemas de sociabilidade. Parker afirmar que “o lazer pode ser mais poderoso que o trabalho em termos de dar mais sentido à vida do indivíduo” (PARKER, 1978, p. 82).

Em nossa pesquisa registramos momentos onde Mestre Geraldo está cercado de crianças, consertando ou afinando os instrumentos e, esporadicamente, cantando algum cocos. As crianças tentam cantar, repetindo o mestre. É um momento de transmissão de conhecimento, mas o que verdadeiramente importa para todos é divertir-se, brincar de cantar coco. A esse respeito, Oliveira e Harder observam que “[...] a flexibilidade espaço-tempo, a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, o convívio inter-gerações e o respeito pelos mais velhos, [e] o trabalho de desinibição do aprendiz para a prática musical” são aspectos importantes na “formação no contexto oral” (OLIVEIRA e HARDER, p. 79, 80, 2008).

Estes são aspectos importantes encontrados na formulação da música e da coletividade no coco de Zambê de Mestre Geraldo. Nesse grupo a música se instaura como prática de vida, de construção de significações culturais e de identidade. E esse âmbito é permeado por relações educativas que abrangem dimensões de transmissão, aprendizagem e socialização.

## **A Oficina Percussiva de Ritmos Nordestinos**

A Oficina Percussiva de Ritmos Nordestinos ocorreu no Espaço Cultural Porão das Artes entre os meses de maio e julho de 2015, no distrito de Pium, distante cerca de 20 quilômetros

de Natal. Os encontros eram semanais, com uma hora e meia de duração e se dividiram em seis aulas/ensaio, um ensaio geral e a apresentação dos grupos. Os treze alunos que participaram tinham idades e interesses musicais diferentes, tal como níveis distintos de conhecimento musical e de vivência com a percussão, sendo a oficina, para a maioria, a primeira oportunidade de um contato mais sistemático com os instrumentos e ritmos propiciados nessa proposta.

As músicas, instrumentos e ritmos propostos estão relacionados ao período das festas juninas no Nordeste, que ocorrem em meados do ano, cuja paisagem sonora é emoldurada pelos gêneros musicais que perfazem o amplo leque do forró – baião, xote, arrasta-pé, marchas, rancheiras, ritmos de quadrilha, etc. São músicas vivenciadas por esses alunos durante o ano e, mais especialmente, no período junino.

Entendendo que “conhecer o aluno como ser sociocultural, mapear os cenários exteriores da música com os quais os alunos vivenciam seu tempo, seu espaço e seu ‘mundo’, pensar sobre seus olhares em relação à música” (SOUZA, 2009, p. 9), a partir de uma observação prévia, através de questionários, entrevistas e conversas informais propomos que o repertório musical fosse escolhido conjuntamente, e isso foi importante para que pudéssemos delinear nossas práticas de ensino às práticas sociais dos alunos. Assim, os opinandos puderam escolher músicas que lhes são familiares, culturalmente significativas, e isso ajudou muito no processo de reelaboração desses conhecimentos musicais em nossos encontros na oficina.

Em seu trabalho sobre oficinas de música, Almeida observa que “As atividades desenvolvidas nas oficinas de música resultam da ligação entre a demanda da região, a formação do opinando e as expectativas dos opinandos.” (ALMEIDA, 2005 p. 107). De outra parte, quando analisa as possibilidades de se incorporar procedimentos de aprendizagem informal da música popular na sala de aula, Lucy Green observa que no âmbito informal “[...] os próprios alunos na aprendizagem informal escolhem a música, música que já lhes é familiar, que eles gostam e têm uma forte identificação.” (GREEN, 2012, p. 67). E esse tipo de procedimento é muito eficaz em oficinas de música que têm um aspecto prático mais preponderante e a duração é menor que há de um semestre letivo.

Observamos, também, que os alunos tinham interesses diferentes de aprendizagem musical e se delineavam em dois perfis: um grupo de alunos demonstrava interesse de aprender a “tocar bem”, desenvolver técnicas, de execução rítmica e instrumental, isso com vistas a agregar os conhecimentos adquiridos na oficina, aos trabalhos musicais que já realizam. E outro grupo que apresentava menor interesse na aprendizagem técnica, no “tocar bem”. Em sua pesquisa sobre oficinas de música, Cristiane Almeida aborda também esse procedimento de divisão em grupos e traz o seguinte depoimento de um oficinairo: “[o grupo] dos ‘genéricos’ [...], como a gente chama o pessoal que trabalha com a música em geral, e [dos] percussionistas [...], que têm essa ênfase da percussão” (Ativista GH, p. 173, apud Almeida, 2005 p. 107).

Os objetivos desse segundo grupo na Oficina eram, entre outros, utilizar a música como instrumento de interação social, de desfrute de momentos de lazer e de “trabalhar partes do cérebro que não utilizavam cotidianamente”, como afirmou um dos participantes em entrevista concedida (aluno CS). Esse tipo de envolvimento de alguns afinandos com a música é muito comum e deve ser contemplado nas atividades da oficina. Pois,

A música pode contribuir para a formação global dos alunos, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade (DEL BEN e HETSCHKE, 2002, p. 52-53).

Os instrumentos utilizados foram Zabumbas, ganzás, triângulos, agogôs e pandeiros. Praticamos cada um dos ritmos visando a execução de algumas músicas de Luiz Gonzaga como “Baião”, que é em ritmo de baião; “Sala de Reboco”, em ritmo de xote e “Olha pro céu”, que é em ritmo de arrasta-pé.

Tínhamos como objetivo a preparação para a apresentação final. Assim, as aulas também tinham aspecto de ensaio. As atividades com os instrumentos eram precedidas de uma explicação técnica e, posteriormente, dividíamos os afinandos em grupos de instrumentos de mesmo naipe, uns tocavam pandeiro, outros zabumbas, etc. Percebemos que ao separar em pequenos grupos a aprendizagem é mais rápida e os afinandos se sentem mais seguros quanto à prática instrumental.

Em alguns momentos atribuímos aos opinantes com melhor desempenho algumas atividades de orientação de seus colegas. Esse certo distanciamento do professor, ou opinante, é importante em alguns momentos. Green (2012, p. 73) observa que isso possibilita certa autonomia aos alunos que lhes estimula a encontrar soluções mesmo sem situações de “caos”. Eles se tornam mais ativos na construção do conhecimento.

Observamos que, em muitos momentos da oficina, a experimentação, o olhar o outro tocar, escutar e tentar imitar estavam presentes no processo de aprendizagem. Esses aspectos, muito presentes em âmbitos de maior informalidade, também se encontram no ensino conservatorial, guardadas as proporções. Alguns procedimentos parecem estar presentes em diversos contextos e práticas educativas, em “diferentes formas de ensinar música nos diversos contextos, tanto escolares como não-escolares”, como observam Oliveira e Harder (2008, p. 72,).

Um recurso que têm se mostrado muito eficaz é a atribuição de fonemas para representar os sons dos instrumentos, as “onomatopeias musicais”. No ensino do pandeiro o uso de sílabas representando sons agudos, médios e graves (“ti”, “tá” “tum”), precedendo o toque no instrumento e na criação de células rítmicas, foi muito eficazes.

Os recursos de grafia musical também foram utilizados em alguns momentos. Sinais que nós propúnhamos ou que os próprios opinantes criavam. Isso permitiu uma aceleração no processo de construção da execução. Ao final de algumas aulas gravamos execuções em vídeo, para que os alunos pudessem estudar durante a semana. Estes vídeos eram compartilhados num grupo em rede social e livremente acessados por todos que quisessem retomar o conteúdo das aulas anteriores.

## Considerações finais

Observamos que alguns aspectos de transmissão de conhecimento são encontrados em ambos os contextos. E esses aspectos se relacionam, de certa maneira, com as concepções sobre o fazer musical, o que é musicalmente significativo e o que, a partir disso, deve ser ensinado.

Alguns aspectos muito comuns no Coco de Zambê, como o privilégio da observação, repetição e experimentação como principais meios de transmissão dos conhecimentos musicais, são encontrados em oficinas onde há um maior direcionamento por parte do oficineiro.

No coco de Zambê e na oficina, observamos que os repertórios possuem grau elevado de comunhão entre os participantes. Uma diferença entre ambos está na relação entre músicos e instrumentos. No Zambê, os instrumentos são reverenciados e “sacralizados”, o que confere aos seus tocadores uma posição privilegiada dentro do grupo. Na oficina, isso não existia. Os instrumentos eram vistos apenas como meio para se fazer música, sem maior importância que cantar ou dançar, por exemplo. Assim, todos se entendiam como tocadores em potencial. Outro aspecto, diz respeito à familiaridade com a execução dos instrumentos e ritmos. No zambê a segurança na execução é uma característica marcante entre os tocadores e apreciada por todos do grupo. Na oficina a insegurança era uma marca que refletia a inexperiência dos participantes.

Na Oficina as concepções sobre o fazer musical delineavam as escolhas pedagógicas, que eram múltiplas e visavam atender às variadas necessidades e interesses dos alunos, na busca de promover uma experiência significativa para todos.

O esboço dessas breves considerações sobre as práticas de ensino nesses dois contextos partiu da necessidade de trazer informações que possam contribuir minimamente para a educação musical contemporânea que, conforme Queiroz,

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. (QUEIROZ, 2004, p.102)

## Referências

ALMEIDA, Cristiane. Oficinas de Música: será a formação acadêmica necessária? **Educação. Revista do Centro de Educação**, vol. 30, núm. 1, pp. 105-117. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil, 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117123668006.pdf>. Acesso em 29/abr. 2015.

ALVES, Teodora de A. **Aprendendo com o coco de zambê**: aquecendo a educação com a ludicidade, a corporeidade e a cultura popular. 2000, 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas – Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ UFRN, 2000.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**. n.5, p.13-20, 2000. Disponível em: [http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista5/revista5\\_artigo2.pdf](http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista5/revista5_artigo2.pdf). Acesso em 14/jan. 2015.

COSTA, Jaildo Gurgel. **Na brincadeira, me perdi!** - Zambê e outras práticas musicais no ambiente familiar de seu Geraldo Cosme, em Cabaceira-RN. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Etnomusicologia) – Centro de Humanas, Letras e Artes - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHEKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. **Revista da ABEM**, v. 10, n. 7, 2014. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic/e/view/431>. Acesso em: 26/mar. 2015

FINO, C. M. Nogueira. FAQs, etnografia e observação participante. **Revista europeia de etnografia da educação**, nº 3. p. 107-118, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/498>. Acesso em 26/mai. 2008.

FONSECA, Mariana. Educação pelos tambores: a transmissão da tradição oral no candombe do Açude. **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, Anais**, p. 4935-4948, 2006. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/452MarianaBracksFonseca.pdf>. Acesso em 12/jun 2015.

GRAMANI, Daniella da Cunha. **O aprendizado e a prática da rabeca no fandango caiçara:** estudo de caso com os rabequistas da família Pereira da comunidade do Ariri. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si e para 'outra' música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, V.20, N. 28, p. 61-80, 2012. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic/e/view/104>. Acesso em: 06/fev. 2013.

LIMA, Agostinho Jorge de. **A brincadeira do Cavalo-Marinho na Paraíba.** 2008. 823 f. Tese (Doutorado em música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

LINS, Cyro de Almeida. **O zambê é nossa cultura:** o coco de zambê e a emergência étnica em Sibaúma, Tibau do Sul – RN. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Centro de Humanas, Letras e Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

LUEDY, E. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 101-107, set. 2006. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic/e/view/306>. Acesso em: 25/jan. 2010.

PENNA, M. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 7-16, set. 2005. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic/e/view/320>. Acesso em: 23/jun. 2008.

MENDES, Jean Joubert Freitas. **Música e religiosidade na caracterização identitária do Terno de Catopês de Nossa Senhora do Rosário do Mestre João Farias em Montes Claros–MG.** 2006. 190f. Dissertação (Mestrado em Etnomusicologia). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

NETTL, Bruno. **The study of ethnomusicology:** twenty-nine issues and concepts. Urbana, Illinois: University of Illinois Press, 1983.

OLIVEIRA, Alda; HARDER, Rejane. Articulações pedagógicas em Música: reflexões sobre o ensino em contextos não-escolares e acadêmicos. *Claves*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, nº 6, p. 70-83, nov. 2008. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/claves/article/view/2885/2475>. Acesso em 13/mar 2014.

OLIVEIRA, A. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, p. 25-33, mar. 2006. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic/e/view/309>. Acesso em: 28/abr. 2009.

PARKER, Stanley. **A sociologia do lazer**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

QUEIROZ, Luis Ricardo. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 10, p. 99-107, 2004. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic/e/view/367>. Acesso em: 29/ago. 2006.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, p. 31-34, mar. 2005. Disponível em: [http://www.abemeduacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed12/revista12\\_completa.pdf](http://www.abemeduacaomusical.com.br/revista_abem/ed12/revista12_completa.pdf). Acesso em 23/set. 2015.

SEEGER, Anthony. Ethnography of music. In: MYERS, Helen. **Ethnomusicoly**: an Introduction. New York/ London: W.W. Norton & Company, 1992. p. 88-109. Tradução: CIRINO, GIOVANNI. Revisão Técnica: SCHOUTEN, André-Kees de Moraes & VIEIRA, José Glebson. **Cadernos de Campo**. São Paulo, n. 17, p. 237-260, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/47695/51433>. Acesso em: 30/set. 2014.

SOUZA, Jusamara; CORRÊA, Marcos Kröning. Música e adolescência: práticas de aprendizagem musical em contexto extra-escolar. X encontro anual da ABEM, 2001, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, p. 134-141, outubro, 2001. Disponível em: [http://www.abemeduacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\\_2001.pdf](http://www.abemeduacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2001.pdf). Acesso em: 2/fev. 2008.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004. Disponível em: [http://abemeduacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed10/revista10\\_artigo1.pdf](http://abemeduacaomusical.com.br/revista_abem/ed10/revista10_artigo1.pdf). Acesso em: 20/jun. 2011.

