

Processos sociais de ensino e aprendizagem, performance e reflexão musical entre tamboreiros de nação: possíveis contribuições à escola formal¹

Reginaldo Gil Braga

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Colégio de Aplicação
rbraga@adufrgs.ufrgs.br

Resumo. Este trabalho pretende discutir alguns aspectos concernentes aos processos sociais de aquisição e transmissão da tradição do *tambor* entre um grupo de 13 *tamboreiros* de nação, os músicos rituais da religião afro-gaúcha chamada batuque ou nação. É importante que se diga que tomo tradição do *tambor* como sinônimo de uma tradição cantada e percussiva, uma vez que os *tamboreiros*, tradicionalmente, cantam e se acompanham ao *tambor* nos rituais. As experiências musicais desses indivíduos, pertencentes a três gerações distintas, espelham os últimos 70 anos, aproximadamente, um período de grandes transformações e reorganizações nos processos tradicionais de ensino e aprendizagem (e obviamente na tradição como um todo). Segundo um programa de ação etnomusicológico, baseado em uma etnografia musical que previu a minha inserção no campo como aprendiz de *tamboreiro*, complementada por observações de situações de ensino e aprendizagem e *performances* musicais, procurei revelar situações e contextos informais e não formais da formação de músicos rituais em que a etnomusicologia e a educação musical possam dialogar no futuro.

Palavras-chave: *tamboreiros* de nação, ensino e aprendizagem, vivências musicais formais, informais e não formais

Abstract. This paper intends to highlight some aspects of the social process of transmission and circulation that the music of batuque (the afro-religious cult of southern Brazil) went through among a group of thirteen musicians pertaining to three different generations of *tamboreiros* de nação during the last seventy years, approximately. Taking into account an ethnomusicological program, based in an ethnography and my insertion as a drummer apprentice besides observation of musical performances, learning and teaching situations the following has been included: their religious and musical experiences, the social process of transmission and circulation of this particular tradition and the formal and informal process involved in that as possible future dialogues between Ethnomusicology and Music Education.

Keywords: *tamboreiros* de nação, music learning and teaching, formal, informal and non formal music practices.

Introdução

Os *tamboreiros* de nação, ou seja, os músicos rituais da nação ou batuque, a religião afro-gaúcha específica do estado, são considerados peças fundamentais para o andamento das cerimônias reli-

giosas. Gozam de prestígio e são considerados profissionais, recebendo remuneração pelos *toques* que fazem.² Nesse trabalho trago observações, depoimentos e experiências recolhidas no meu encontro

¹Este trabalho resume alguns pontos discutidos por mim na tese de Doutorado em Etnomusicologia *Modernidade Religiosa entre Tamboreiros de Nação: Concepções e Práticas Musicais em uma Tradição Percussiva do Extremo Sul do Brasil* (Braga, 2003a), especialmente no capítulo "Processos sociais de aquisição e transmissão da tradição do *tambor*", acrescidos de reflexões e análises de práticas desenvolvidas em sala de aula envolvendo a música das religiões afro-brasileiras, em especial do batuque do Rio Grande do Sul.

² Para maiores informações sobre a música do batuque, consultar Braga (1997, 1998, 2000, 2001, 2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2004).

etnográfico com 13 indivíduos atuantes e reconhecidos no cenário religioso afro-gaúcho de Porto Alegre. São eles *tamboreiros* profissionais pertencentes a tradições específicas dentro do batuque (oió, cabinda, jêje e ijexá) e a três gerações diferentes (os músicos: Ademar do Ogum, Borel, Pirica e Aínton – todos tendo Xangô como *santo* protetor), tendo por volta de 70 anos de idade ou mais; Antônio Carlos do Xangô, os irmãos Quim e Zé Marola, Passarinho, Adãozinho do Bará e Hostílio do Oxalá, por volta dos 50-60 anos e, finalmente, Alfredo do Xangô, Carlinhos da Oxum e Jorge Belerúm, por volta dos 30-40 anos de idade. Histórias de vida e experiências musicais, que trazem à tona outros cenários e sistemas de ensino-aprendizagem que não os comumente investigados pela educação musical contemporânea. Minha intenção, aqui, foi a de, a partir de reflexões baseadas no suporte teórico-metodológico da etnomusicologia, aproximar o contato e as fertilizações futuras entre essas disciplinas, tão intrinsecamente ligadas entre si, mas que só recentemente começam a travar os primeiros contatos nos campos da pesquisa e do ensino.

Experiências religiosas

Nas trajetórias religiosas dos 13 *tamboreiros* entrevistados por mim, todos foram *aprontados*, ou seja, passaram por iniciações religiosas dentro de *casas de nação* cujos sistemas de crenças alicerçavam-se no modelo sincrético afro-católico, em que, de certa forma, como disse a *mãe* Laudelina do Bará: “Todo batuqueiro é católico e batuqueiro ao mesmo tempo” (apud Pólvora, 1994, f. 55). Nenhum deles disse ter passado por processos de iniciação ligados a outras religiões afro-brasileiras, apesar de alguns terem tocado ou tocarem para umbanda e quimbanda. 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. Todos fizeram o seu *aprontamento* religioso e a aprendizagem do *tambor* em Porto Alegre, e nenhum deles, mesmo os mais velhos, hoje na faixa dos 70-80 anos de idade, indicaram parentescos religiosos ou laços de aprendizagem com *tamboreiros* de fora da cidade. A maior parte deles teve, nas suas genealogias, ancestrais que cultuavam o batuque, seja como *tamboreiros*, sacerdotes ou simplesmente como indivíduos filiados a *casas de nação*.

Todos, com exceção de um deles (Pirica do Xangô), exercem o ofício de *tamboreiro* profissionalmente e tocam para vários *lados* diferentes. Porém, somente cinco chegaram a se estabelecer como *babalorixás* (sacerdotes) com *casa aberta*, ou seja, com *filhos de santo*, atendendo clientes diariamente e, portanto, dedicando-se integralmente à *religião*. As vantagens econômicas de tornar-se *babalorixá*, aliado ao ofício de *tamboreiro*, parece influenciar a opção das novas gerações em função da situação de desvalorização vivida pelos *tamboreiros* hoje, o que aponta a abertura de *casa de religião* como uma saída para melhorar de vida. Expressões como: “inxé do tambor” e “axé de miséria”, parecem qualificar esse destino dos *tamboreiros*, já traçado *a priori* pelos orixás, de dificuldade material acompanhado pela impossibilidade de parar de tocar.

Ensino e aprendizagem musical

As atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas entre os *tamboreiros* são processos de socialização e de inserção dos aprendizes no universo dos adultos e da profissionalização no *tambor*. Apesar de algumas transformações ocorridas com o advento da chamada *escola de tambor* (sistema de ensino não iniciático e remunerado), os processos de transmissão da tradição continuam praticamente os mesmos, com pequenas variações no aspecto da formalização da instrução, mas, ainda assim, fazendo uso do que Merriam (1964, p. 158) chamou de “técnica de aprendizagem universal”, a imitação. Os dados novos foram o ingresso do dinheiro nas relações entre aprendizes e mestres e a utilização de gravações sonoras e registros escritos para a aceleração da memorização do repertório. Então, se antigamente a relação baseava-se somente na troca de favores entre aprendizes e mestres, hoje, paralelamente, o dinheiro permeia a relação, e os gravadores, apostilas e manuscritos foram incorporados definitivamente ao processo de ensino e aprendizagem da tradição.

Já que a escolha de tornar-se *tamboreiro* é sempre espontânea e nunca compulsória, 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*”.³ Da mesma forma a assertiva de que “*tambor* ninguém ensina a ninguém” – isso, obviamente, nos moldes da escola a que estamos acostumados, digo, formal. Isso não significa que não haja treinos esporádicos e o esclarecimento de dúvi-

³ A predestinação através do dom para os tambores na música ritual africana e afro-americana parece ser um consenso nessas regiões, pois depoimentos de músicos rituais são sempre recorrentes nesse sentido. Veja-se, por exemplo, em Vélez (2000, p. 42), a fala de um *tamboreiro* cubano da *santería*.

das em passagens de *axés* (as cantigas rituais) e *pancadas* (os padrões rítmicos executados pelos *tambores*) com os mais velhos, pelo processo de acompanhamento e imitação visual-auditivo-cinética. Porém, não há no grupo, mesmo que se pense na *escola de tambor*, qualquer ensino sistematizado, de fato. Aprende-se por imitação e por exposição direta aos *toques*, dentro de um ambiente onde a técnica e os conceitos gerativos da *performance* musical foram “aprendidos porém, não ensinados” (Rice, 1985, p. 115, tradução minha).

Borel, quando me ensinava *tambor*, em um misto de ensino iniciático e *escola de tambor* sem cobrança, insistiu muito na memorização dos *axés* antes de eu pegar o *tambor*. Mais tarde, corrigia constantemente a minha pronúncia dos *axés* e a execução no *tambor*. Fizemos incontáveis repetições do repertório em estudo, sinal de que o sucesso na aprendizagem, visto por eles, dá-se mesmo pelo esforço contínuo, mas que não exclui aptidões inatas. Nesse aspecto, Borel disse-me, por várias vezes, que estava me ensinando porque eu “levava jeito para a coisa”. Senão não iria perder tempo comigo.⁴ Essa opinião é, porém, relativizada por aqueles *tamboreiros* que se envolveram com a *escola de tambor*, pois precisam do dinheiro pago pelas aulas e, portanto, não podem dispensar alunos. Como disse Antônio Carlos: “Se ele não tem ritmo até pode aprender. Ele leva mais tempo, só que eu digo pra ele: ‘Tu nunca vai ser um *tamboreiro profissional*.’ Ele nunca vai poder tocar e cantar junto. Se ele quiser aprender assim...” Dentro duma *casa de nação*, esse candidato a *tamboreiro* sem talento seria fatalmente desestimulado do intuito de seguir no *tambor*.

Se, por um lado, há total liberdade na escolha da profissão de *tamboreiro*, o mesmo não ocorre em relação ao repertório, pois cada tradição específica do batuque (os chamados *lados*) possui um repertório básico que deve ser aprendido. Assim, respeitando as idiosincrasias de cada tradição, todos começam pelos *axés dos orixás*. Depois de plenamente assimilados passa-se, então, aos *axés de egum* (as cantigas endereçadas aos mortos) e aos *axés* dos outros *lados*. Esses repertórios são obviamente aprendidos de vários *tamboreiros*, caso o candidato queira tornar-se um profissional, pois nenhum domina todos com a mesma desenvoltura.

Como a aprendizagem é vista no meio *batuqueiro* como um processo contínuo que se estende por toda a vida, conseqüentemente o tempo de preparação de um *tamboreiro* é relativo, porém o

tempo médio para que os aprendizes peguem *toques* por conta, ou seja, conduzidos por eles próprios, parece menor para aqueles que freqüentam as *escolas*, pois um pacote de aulas “teóricas” e “práticas” é oferecido condensadamente. Vejamos, a seguir, os dois sistemas de transmissão da tradição musical em operação atualmente, o sistema de aprendiz, que se coloca entre a não formalidade e a informalidade e o da *escola de tamboreiro*, onde aspectos formais de ensino e aprendizagem são acionados vez por outra.

Sistema de aprendiz

Todos os *tamboreiros* entrevistados passaram por essa modalidade de aprendizagem. Há duas etapas claramente identificáveis nesse caminho: primeiro, a fase da experimentação e iniciação e, segundo, a fase de formação e aprimoramento, acompanhando profissionais aos *toques* e sendo aceito como aprendiz.

Experimentação e iniciação no *tambor*

Na fase exploratória, geralmente as crianças improvisam *tambores* com latas ou ganham pequenos *tambores*, confeccionados especialmente para elas. Através das brincadeiras de imitar os adultos, as crianças memorizam os *toques* e aprendem a cantar e tocar, entre si. Uma experiência, pelo menos inusitada, foi contada pelo Belerúm, que, por volta dos 8 anos de idade e coroinha da igreja Santo Antônio, costumava ir com a tia a *batuques*: “Sábado ia pro *batuque* com a minha tia, vinha do *batuque*, não dormia pra ir pra missa, e ficava batendo numa mesa que tinha em casa aquelas *rezas*, aqueles *axés*.”

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 que, via de regra, culminam em processos de iniciações religiosas, como aconteceu na vida de vários desses *tamboreiros*. Assim, muitas vezes, os mais velhos, levemente mais adiantados, ensinam os mais novos à maneira que Rice (1994, p. 45) ouviu do tocador de gaita de foles búlgaro Kostadin Varimezov: tocar por horas seguidas e imitar o movimento dos dedos dos mais experientes.

Essa iniciação ao mundo da música ritual coincide, geralmente, com o amadurecimento das

⁴ Para maiores informações sobre os processos de aprendizagem do *tambor* vivenciados por mim no campo, ver Braga (2002).

habilidades motoras e da linguagem, e segundo a voz dos *tamboreiros* pode ser mesmo anterior ao nascimento. Certa vez, assisti em uma *festa* (cerimônia ritual) na *casa de nação da mãe* Santinha do Ogum o neto dela, que na época não deveria ter mais do que 4 anos, tocar a seu jeito, aos pés dos *tamboreiros*, um pequeno *tambor*, feito especialmente para ele. Apesar de não realizar as *pancadas* corretamente e de muitas vezes continuar tocando depois de terminado o *axé*, a sua participação no conjunto não provocou nenhuma reprovação por parte dos adultos. Tratava-se de algo normal para todos, inclusive para os músicos. Comentei com a mãe a animação do menino ao estar tocando, e ela me confirmou o interesse espontâneo dele (leia-se dom para o *tambor*), o que os motivou a providenciarem um *tamborzinho*.

No entanto, as crianças são iniciadas, de fato, no universo da música ritual geralmente pelo instrumento de mais fácil manuseio, o *agê*. Depois, com o passar do tempo, são introduzidas no *tambor* por *tamboreiros* da própria *casa* (*irmãos de santo* mais velhos ou pelos próprios pais-de-santos), sem sentirem que estão desenvolvendo concretamente as suas habilidades musicais. *Tamboreiros* pagos (contratados pelas *casas* para *toques*), também fazem as vezes de professores, iniciando promessas de *tamboreiros* pelas *casas* que circulam. Esse parece ser o modelo mais comum atualmente, dentro das *casas de nação*, uma vez que é cada vez menor o número de *tamboreiros* feitos por elas mesmas.

Segundo Borel, punições e castigos corporais, como golpes de vara de marmelo nas mãos dos desatentos, eram aplicados pelos mestres no “sistema antigo”. Hoje, atitudes dessa natureza seriam consideradas inadequadas, mesmo dentro de situações de ensino e aprendizagem nas *casas de religião*.

Profissionalização

Na segunda fase de aprendizagem da tradição do *tambor de nação*, onde há um compromisso maior com a especialização e a profissionalização (em oposição a outros cenários que vêem a música como uma atividade de lazer e entretenimento), os jovens por volta da pré-adolescência passam a acompanhar *tamboreiros* experientes e são aceitos como aprendizes. Mesmo não sendo chamados de aprendizes dentro do grupo, são vinculados aos seus “mestres” ou “professores” por contrapartidas do tipo

acompanhá-los a *toques* e obedecer à regra de, mesmo tendo tocado lado a lado com eles, não receberem remuneração alguma.

Merriam (1964, p. 150) sustenta que nesses casos passa-se dos processos mais casuais de aprendizagem, abertos portanto às diferentes categorias de indivíduos envolvidos e que visam principalmente a socialização (no caso, *filhos de santo* e assistência), para aspectos especiais dela: a educação propriamente dita. Para ele, educação pressupõe a interação de dois fatores básicos: os agentes e os métodos de ensino. No cenário *batuqueiro*, os principais “agentes da educação” são os músicos rituais já estabelecidos como profissionais e os jovens aprendizes. Porém, são os “mestres” ou “professores” que irão aplicar os métodos e as técnicas de ensino nativas e passar os conteúdos musicais necessários para a formação do *tamboreiro(a) profissional*.⁵

Ao se juntarem a *tamboreiros* profissionais, os aprendizes já trazem algumas habilidades musicais desenvolvidas e dominam grande parte do repertório cantado dos orixás, haja vista que são todos indivíduos que, concomitantemente, passam por processos de iniciação religiosa. O treinamento musical do *tamboreiro* é todo focado no desenvolvimento do futuro profissional, apesar de receber um tratamento menos individualizado do que nas *escolas de tambor*. Via de regra, encontram-se com os seus mestres somente nas situações de *performance* musical, pois pouca instrução é dada fora das situações rituais. Perguntas parecem ficar de fora do programa de ensino, pois limitam-se a obedecer às instruções dos *tamboreiros* e a imitá-los. Mesmo não tocando lado a lado estarão sempre presentes aos rituais para observá-los, pois talvez sejam estes os momentos de esclarecer dúvidas guardadas há muito tempo.

Então, nesse sistema, os padrões rítmicos no *tambor* e as melodias, bem como os textos dos *axés*, são ensinados, ensaiados e testados no calor dos rituais, “aprendidos no bolo”, como disse seu Ademar do Ogum, referindo-se à sua experiência pessoal, pois antigamente não havia a chamada *escola de tambor*. O fato desses aprendizes estarem em meio a profissionais não produz, tampouco, nenhum estranhamento nos rituais, pois todos estão cientes de que estão em treinamento. Testagens do tipo: “É contigo. É tu que vai tocar e não tem conversa”, foram lembranças trazidas por seu Ademar dos

⁵ Apesar de não ter tido acesso a depoimentos de *tamboreiras*, parece-me que não há distinção alguma quanto ao treinamento de rapazes e moças (inclusive no passado), ou seja, questões de gênero que permeassem a aquisição da tradição do *tambor*, tal como Rice (1994) encontrou entre os búlgaros, por exemplo.

toques-surpresa organizados pelo seu pai-de-santo. Ou seja, escolhia-se na hora, entre os aprendizes, qual deles seria testado.

Outrora, outros “agentes de ensino”, não músicos, foram importantes. Pais e mães-de-santo, como lembraram os *tamboreiros* Ademar e Airton, participavam tanto da preparação musical dos *filhos de santo* quanto dos *tamboreiros da casa*. Para aquele, um *babalão* (o mesmo que *babalorixá*) que se preze tem que dominar alguns atributos musicais: “Ele tem que saber *encourar* um *tambor*. Ele tem que saber tocar um *tambor*. Ele tem que saber *tirar* os *axés* desde o princípio até o fim... O pai-de-santo tem a obrigação de saber cantar pelo menos duas *nações* [o mesmo que *lados*], [...] e não que ele vá sair pra tocar, obrigado a saber a dele e uma outra”. Por conta do despreparo geral, atualmente, recomendou inclusive, a um *irmão de santo* que retomasse uma prática que a mãe-de-santo deles aplicava periodicamente: treinos com os *filhos da casa* para que aprendessem a dançar e *responder os axés* corretamente (as chamadas *quinzenas*). Outra forma de aprendizagem corrente entre os *tamboreiros* é assistir a *performances* musicais de profissionais consagrados. Então, “pegar de ouvido” foi e é uma prática entre os *tamboreiros* para a aprendizagem de novos repertórios e a aprimoração da execução instrumental.

Muitos dos *tamboreiros* entrevistados renderam elogios a outros “mestres”, indivíduos mais velhos que, depois de já estarem *prontos*, aprimoraram-lhes a técnica no *tambor* e lhes acrescentaram conhecimentos de fundamentos religiosos relacionados ao trato com os *eguns*, de repertórios dos outros *lados*, e lhes deram úteis conselhos no *tambor* e na *religião*. *Tamboreiros profissionais* da mesma geração também são importantes fontes de aprendizagem na circulação entre as *casas de nação*, seja pela observação, como companheiros de *toque* ou pela troca direta de conhecimentos. Enfim, *tamboreiros* mesmo de idades e *lados* diferentes sempre foram em busca de aperfeiçoamento através da circulação no cenário *batuqueiro*.

Apesar da oralidade ser um componente básico da instrução dos *tamboreiros*, alguns dos entrevistados tiveram acesso a cópias manuscritas de *axés* e a maior parte deles mantém registrado tudo que aprenderam.⁶ Enfim, novos rumos nos processos de transmissão de uma tradição que é dinâmica por excelência.

Timothy Rice (1994, p. 50, tradução minha), em pesquisa na Bulgária, concluiu que, em relação às principais influências sofridas pelo músico Kostadin Varimezov na sua aprendizagem da gaita de foles: “Proximidade em termos de idade, localização geográfica, *status* social ou etnicidade, e relações familiares providenciaram os contatos necessários para aprender a tradição.” Na tradição musical do batuque, entretanto, os indivíduos mais velhos, foram mais lembrados como fontes de aprendizagem nos depoimentos dos *tamboreiros* do que os de idade aproximada, embora também importantes. Isso demonstra que, de fato, os comportamentos performáticos são transmitidos de geração a geração, preferencialmente. Mais do que os laços familiares, as relações de parentesco ritual e de aproximação entre *tamboreiros* parecem mais fortes e decisivas na construção dos indivíduos *tamboreiros*. Assim, *tamboreiros* da própria cidade foram fontes preferenciais de ensinamento em relação a de outros localidades. Porém, algumas transformações parecem estar operando em relação à novíssima geração de *tamboreiros* em formação atualmente. A maior parte deles está sendo formada nas chamadas *escolas de tambor*, onde os laços de parentesco ritual são inexistentes e a reciprocidade e o controle sobre os discípulos, menos rigorosos. Transformações e reorganizações evidentes numa tradição até então iniciática. Vejamos, a seguir.

Escola de tambor

Nenhum dos *tamboreiros* entrevistados foi formado na profissão dentro das *escolas de tambor*, nem mesmo os da terceira geração. Segundo os mais velhos, esse sistema de ensino e aprendizagem começou há mais ou menos uns 20 anos (meados da década de 1980), por falta de *tamboreiros* formados nas próprias *casas de nação*. Portanto, é um fenômeno que atinge *tamboreiros* hoje na faixa etária inferior a 30 anos. Para seu Ademar, a criação das *escolas de tamboreiro* foi uma iniciativa da Afrobras (Federação da Religião Afro-Brasileira), e ele e o falecido Pedro da Iemanjá foram os precursores como “professores”. Porém, de lá para cá, surgiram outras iniciativas, e mesmo alguns *tamboreiros* passaram também a dar aulas particulares, o que vem se consolidando hoje como um meio de ensino-aprendizagem reconhecido entre os *batuqueiros*, apesar das opiniões contrárias.⁷

⁶ Os mais letrados desenvolveram uma produção escrita, até mesmo já publicada. Borel, por exemplo, lançou o livro *Agô-iê, Vamos Falar de Orishás?* (Ferreira, 1997), além de capítulos em obras maiores. Carlinhos mantém cadernos temáticos onde registra toda informação nova que obtém, com o intuito de publicá-las em forma de livro no futuro.

⁷ O mesmo fenômeno parece ter ocorrido nos Estados Unidos, onde, segundo Vélez (2000, p. 152), a tradição dos tambores batá da *santería* cubana, trazida pelos migrantes, tem saído da oralidade e do sistema de aprendiz para a formalização e a utilização de fontes escritas na aprendizagem.

Os perfis dos alunos das *escolas* são os mais variados, porém, predominam os rapazes às moças. A maioria não tem ou vem a estabelecer qualquer vínculo de parentesco religioso com os mestres. Entre os “professores” entrevistados, encontrei como seus alunos: universitários, músicos, professoras, atores, operários, comerciários, etc. A maioria é mesmo de Porto Alegre, porém chama a atenção uma demanda crescente do interior e mesmo de outros estados para aprender o ofício de *tamboreiro*. Parece que esse é um momento de interiorização da *religião* e de abertura de novas fronteiras, consequentemente, um mercado novo para *tamboreiros*. Passarinho disse que há uma grande procura por aulas em Passo Fundo, inclusive pensa em se mudar para lá e começar a dar aulas de *tambor* (o que jamais fez anteriormente). O mesmo disse Adãozinho em relação a Caxias do Sul, onde tem *filhos de santo*. Belerúm chamou atenção para um aspecto ainda pouco conhecido aqui, a atuação de *tamboreiros de nação* na Argentina como “professores de *tambor*”. Os preços cobrados pelo ensino do *tambor* nas *escolas* são variáveis. Em 2001, Antônio Carlos disse cobrar 300 reais pelo “curso”, que dura em média cinco meses (para aulas individuais), e Carlinhos, 30 reais por mês para um tempo médio de seis meses de aulas em grupo.

Prós e contrários

As críticas à *escola* perpassaram todas as gerações de *tamboreiros* entrevistados. Alguns dos entrevistados falaram da impossibilidade de alguém vir a ser *tamboreiro* sem ter sido formado dentro da sua *casa de religião*, pois *tamboreiro* independente não há. Da mesma forma, o caráter profissional e a possibilidade de “viver do *tambor*” a partir da formação nas *escolas*, hoje objetivo de muitos dos que procuram esse sistema de ensino, foi condenada por indicar a mercantilização da *religião* e a banalização do ofício de *tamboreiro* por quase todos os entrevistados (embora todos façam *toques* remunerados). Para estes, que construíram suas habilidades dentro das *casas de nação* e ao longo do tempo, trata-se de um meio de ganhar dinheiro fácil. Assim, para eles, o *tamboreiro* deve ter uma aptidão inata e só ao lado de *tamboreiros* experientes e em situações de *performance* pode-se aprender, de fato.

Entre os favoráveis às *escolas*, estão aqueles que vivem do *tambor* ou precisam reforçar seus orçamentos com as aulas pagas. Antônio Carlos, Carlinhos e Belerúm são os únicos dentre os 13 indivíduos entrevistados que possuem alunos. São *tamboreiros* representantes das gerações mais novas (50-60 e 30-40 anos, respectivamente) que se integraram à nova forma de transmissão da

tradição. Todos eles reclamam do fascínio que a umbanda cruzada exerce sobre os novos aprendizes. Pudera, é através dela que eles nutrem expectativas de aumentar os lucros com os *toques*. Por isso, grande parte dos *tamboreiros de nação*, hoje, abaixo dos 30 anos, que iniciaram nas *escolas*, tocam para Exu também, porque, como disse Antônio Carlos: “Na nação eles ganham muito mais, e com os Exus eles têm *toques* toda a semana.” Mesmo dentro das famílias biológicas, apesar da tradição familiar, alguns sequer se interessaram em aprender os *toques* de nação.

Segundo Carlinhos, esses *toques* que eles vão “pegando por conta”, ainda na fase de aprendizagem do *tambor*, às vezes “estragam o *tamboreiro*”, pois começam a misturar as *pancadas* de Exu com as de nação. Ou ainda, como lembrou Antônio Carlos, no trato com os seus alunos: “De vez em quando tem que brigar porque eles só querem dar paulada, que Exu é muita paulada e muita correria, né. Então eu digo: a nação não é paulada nem correria, é ritmo, é cadência.” Entretanto, os que já vêm como *tamboreiros* de Exu seriam mais fáceis de ensinar, pois, na visão de Carlinhos, basta “lapidá-los”.

“Teoria” e “prática”

A organização das *escolas* beira, em um plano ideal, quase que a formalidade das *escolas* regulares sem que a aplique, de fato. Antônio Carlos sintetizou tudo, dizendo: “[...] porque ele leva matéria para casa, ele tem sabatina, ele tem prova. É um colégio normal...” Assim também frisou o que espera dos alunos: cumprimento de horários, comportamentos adequados (sempre tirar o calçado para tocar o *tambor*), compra do material didático necessário para acompanhar as aulas (fitas cassete gravadas e comercializadas por ele), caderno para anotações e um *tambor* próprio para treinar em casa. Obviamente, tudo é mais flexível do que o discurso.

Há, porém, um ordenamento progressivo na aprendizagem. Duas fases são claramente identificáveis: primeiro, a fase em que, como disse Antônio Carlos, os alunos aprendem a “teoria” e, segundo, a fase em que eles passam a “sair na noite”, acompanhando-o a *toques* rituais ou em apresentações públicas.

Na primeira fase, eles aprendem primeiro as *pancadas*, isoladamente, e em seguida tentam montar, simultaneamente, a *pancada* e a resposta do axé (a parte responsorial das cantigas rituais). Geralmente o *tamboreiro* “professor” senta no meio dos aprendizes e executa os padrões a serem imitados. Como disse Belerúm: “[...] primeiro é percussão, trabalha o ritmo, incute neles o ritmo e depois incute a

voz. Porque se tu incutir a voz e eles tentarem cantar e não souberem o ritmo, vão se atrapalhar e vai ser mais difícil.” Antônio Carlos disse escrever no caderno do aluno “palavrinhas que inventa”, onomatopéias associadas aos ritmos para facilitar a aprendizagem das pancadas. Nessa fase, repetem-se os repertórios de cada orixá até a exaustão. Só então, quando o aluno está “bem firme”, passa-se ao repertório seguinte, segundo a ordem de culto aos orixás específica de cada lado (que no Ijexá, por exemplo, é: Bará, Ogum, Iansã, Xangô, Odé-Otim, Obá, Xapanã, Ossanha, Oxum, Iemanjá e Oxalá). Como recurso didático, todos os *tamboreiros* usam fitas cassete gravadas e alguns fornecem para os alunos apostilas com os axés cantados em cópias datilografadas ou manuscritas. Nessa fase, ensinam-se os axés mais triviais, deixando-se os menos comuns para que os alunos busquem por si mesmos, no contato direto com a prática da profissão.

Na segunda fase, dá-se o aperfeiçoamento dessas habilidades “na noite” (a prática da profissão propriamente dita). “Ele vai aprender a firmar a pancada. Ele vai aprender a cantar junto no meio dos outros. Ele só vai passar a ganhar alguma coisa comigo quando ele estiver firme. Estiver quase como profissional...” (Antônio Carlos). Ou seja, já tem condições de fazer as chamadas dos axés e conduzir os toques, por assim dizer. Nessas ocasiões, treina-se também a postura do *tamboreiro* frente ao povo de santo: olhar para o salão (o ambiente de uma *casa de nação* onde ocorrem as festas) e estar atento ao que ocorre, reconhecer os santos que chegam ou pedem para subir e atender às ordens do pai-de-santo.

As *escolas de tamboreiro* têm dado a preparação básica para os músicos rituais atuarem nas obrigações de orixás. Básica, porque nem tudo é ensinado, como disseram os “professores”. Boa parte do repertório fica para os *tamboreiros* aprenderem por conta, ao longo das suas carreiras, a exemplo do relacionado às obrigações de egum. Não há nenhum *tamboreiro* transmitindo esse repertório através das escolas. Tabus religiosos e resguardo de um conhecimento pouco difundido fazem com que sua transmissão seja muito restrita, ainda. Antônio Carlos, apesar de preparar fitas cassete do repertório para vender (frisando que somente para pais e mães-de-santo), jamais ensinou a ninguém esse repertório e tem algumas ressalvas em fazê-lo, pois, segundo ele, estaria perdendo de ganhar dinheiro pelo aumento da oferta de *tamboreiros* conhecedores das

práticas musicais da missa de egum (a cerimônia fúnebre do batuque). Porém, admite que, caso remunerado convenientemente, não teria pudor em ensinar *tamboreiros* profissionais e prontos na religião.

Diferentemente de Cuba, onde os aspectos estéticos da dança e da tradição dos tambores batá têm sido descontextualizados e ensinados a não praticantes da *santería*, inclusive (obviamente ao lado dos processos de ensino e aprendizagem tradicionais iniciáticos), no Rio Grande do Sul o ensino da tradição dado por instrutores nas *escolas de tamboreiro* é direcionado exclusivamente para iniciados na religião.⁸ Assim, apesar de que já começam a acontecer apresentações dos cânticos e da dança do batuque em ambientes não religiosos, estas ainda são conduzidas por *tamboreiros* adeptos do batuque. Não houve, ainda, qualquer tentativa de “espetacularização” da tradição dos tambores, seja estatal ou particular. Se, por um lado, os processos de ensino e aprendizagem do *tambor* sofreram uma certa abertura ao sair das *casas de nação*, isso se deu em direção a uma demanda interna do próprio povo de nação, e não externa. Ou seja, foram transformações e reorganizações de uma realidade com contornos socioculturais específicos e segundo uma dinâmica própria.

Nesse sentido, a tradição dos tambores de nação tem saído da oralidade e do sistema de aprendizagem para a formalização e a utilização de fontes escritas na aprendizagem dentro das escolas. Utilizando-se da teoria avançada por Paul Zumthor (1993), que qualificou essa passagem de uma “oralidade mista”, que coexiste com a escrita, mas que não se subordina a ela, a uma outra, que é composta ou recomposta baseando-se na escrita, a “oralidade secundária”, observa-se que o fenômeno aplica-se perfeitamente ao caso do batuque do Rio Grande do Sul. Embora nas *escolas de tamboreiro* ainda predomine o primeiro tipo de oralidade, existem sinais de que se caminha para o segundo, pois, como observou Passarinho, já há *tamboreiros* que se orientam na ordem que tem de tirar os axés nos rituais lendo, “olhando no papelzinho”, como disse. Índices de mudanças de um tipo de oralidade a outro.

Complementariedade dos processos de ensino e aprendizagem religioso e musical

O que se depreende dos processos vivenciados pelos *tamboreiros* entrevistados é que a aprendizagem do *tambor* é concomitante à iniciação religiosa, ou seja, a socialização musical (inde-

⁸ Em depoimento dado à etnomusicóloga María Velez (2000, p. 44), o *tamboreiro* da *santería* Felipe Villamil chamou atenção para o fato de que, na Cuba pré-revolução que conheceu e em que se formou como *tamboreiro*, havia somente o sistema de aprendiz.

pendentemente se paga ou não) acompanha a socialização religiosa, como já chamaram a atenção, no candomblé, Amaral e Silva (1992, p. 168). Como disse seu Ademar do Ogum, “não existe *tamboreiro* sem *feitura* [sem iniciação religiosa]”, portanto, “duma casa [por extensão, de uma família *de santo*] ele tem que ser”.

Os únicos pontos de distinção entre as duas experiências (musical e religiosa), referem-se ao fato de que a aquisição do conhecimento religioso, todo iniciático e amarrado às redes de significado engendradas pelas famílias *de santo*, se dá obedecendo a uma hierarquia religiosa (embora as “iniciações-re-lâmpago”, como apontou Borel, já façam parte do cotidiano de muitas casas). Já o conhecimento musical é adquirido fora de uma hierarquia rígida, os mestres e alunos de *tambor* se reconhecem entre si como transmissores e receptores da tradição, porém não se subordinam a linhagens musicais baseadas em hierarquias de qualquer natureza.

Em alguns casos, as duas experiências culminam na formação de indivíduos sacerdotes e *tamboreiros*, porém dentro do grupo essa não é uma regra. Na verdade, como já visto anteriormente, a possibilidade de tornar-se sacerdote foi tida por alguns como positiva pelo aspecto da compensação econômica, enquanto, para outros, como assustadora pela grande obrigação religiosa e de envolvimento pessoal que a atividade exige, portanto, preferiram ser somente *tamboreiros*.

A mobilidade dos *tamboreiros*, e dos batuqueiros de um modo geral, é sempre grande. Assim, não é de se esperar que, uma vez iniciados *na religião*, irão permanecer na mesma casa por toda a vida. O trânsito religioso é intenso, tanto entre diferentes *lados* quanto entre linhagens de um mesmo *lado*, assim como para outras religiões do campo religioso afro gaúcho (umbanda e linha cruzada), principalmente entre as novas gerações de *tamboreiros*, hoje abaixo dos 30 anos. Oito dos *tamboreiros* entrevistados declararam passagens por outros *lados* ou linhagens religiosas diferentes das que iniciaram, e somente cinco deles disseram ser fiéis a este *lado* e ter permanecido dentro das suas famílias *de santo*/linhagens religiosas desde o princípio. Portanto, dentro das casas e no intercâmbio com outros músicos rituais, *filhos de santo* e sacerdotes, esses indivíduos constroem as suas experiências religiosas e musicais concomitantemente e segundo a idéia de que se trata de uma aprendizagem permanente, para toda a vida.

Assistir a rituais, para aprender procedimentos e *toques de tambor*, também é prática comum

entre sacerdotes e *tamboreiros*, bem como embasar e apoiar os processos de transmissão da tradição religiosa e musical na oralidade (com todas as implicações e transformações apontadas pela passagem de uma “oralidade” mista para uma “secundária” na experiência musical dos *tamboreiros*, sendo válidas também para a experiência religiosa). Nesse aspecto, é importante lembrar que procedimentos rituais e conhecimentos gerativos da *performance* musical são indissociáveis, uma vez que formam uma unidade idiossincrática que qualifica o que vem a ser o *corpus* da tradição de cada *lado*: ritos e mitos cantados que compõe a “cosmovisão” e o *ethos* de cada grupo, que devem ser aprendidos pelo *tamboreiro* que almeja tornar-se um profissional.

Em ambos os casos, dentro das casas e “na noite” (como disse Antônio Carlos), os *tamboreiros* são expostos a situações exploratórias e de iniciação ao universo religioso e musical do batuque. Situações exploratórias nas brincadeiras de batuque das crianças, onde o canto, a dança e os procedimentos rituais são imitados dos adultos, e iniciações, de fato, através das fases de *tirar chão* (o início da construção da “pessoa religiosa”) ou do aceite em acompanhar um *tamboreiro* profissional, sinal de início da formação da “pessoa musical”, por extensão. É importante lembrar que mesmo os indivíduos não *tamboreiros* recebem treinamento musical. Conhecer os *axés* e cantá-los, bem como saber dançar as várias coreografias dos orixás, são encargos de qualquer *filho de santo*, independentemente da especialização no *tambor* (que obviamente requer o desenvolvimento de outras habilidades e competências). Enfim, independentemente do grau hierárquico, de todas as categorias de indivíduos ligados aos templos de batuque por laços religiosos, esperam-se comportamentos performáticos musicais próprios e específicos.

Em que medida tudo isso se relaciona com a realidade de sala de aula: diálogos possíveis entre a etnomusicologia e a educação musical

Qual a importância, para a área de Educação Musical, de conhecer essa realidade aparentemente tão distante da escola formal?

A área de Educação Musical, apesar do esforço dos seus professores em implementar práticas em sala de aula que privilegiem as ações de composição, execução e reflexão artística, atreladas ao cotidiano musical e cultural dos alunos, preconizadas pela educação musical contemporânea, pouco tem feito em termos de projetos articulados de “pesquisa-ação pedagógica”. Ou seja, tornar a

prática da pesquisa e reflexão sobre o cotidiano estético e cultural da comunidade escolar como parte indissociável do cotidiano das aulas de música.

Para o sucesso do desenvolvimento de práticas musicais mais “orgânicas”, a dialogicidade entre os agentes, leia-se, os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, leva vantagens, pois propostas curriculares “ideais”, pensadas unilateralmente tão-somente por professores especialistas, não asseguram o sucesso de uma prática pedagógica significativa em qualquer campo. Se não avaliarmos as concepções e percepções em relação à presença da educação musical no currículo da escola, a partir dos vários agentes envolvidos no contexto escolar: professores, administração escolar, demais funcionários (que estimulam ou reprimem propostas pedagógicas mais inovadoras) e principalmente, os alunos, corremos o risco de criar em sala de aula práticas pedagógicas totalmente desvinculadas da realidade, pois

o currículo de cada escola, portanto, é uma consequência do contexto sócio-cultural no qual ela está inserida. Então, para a construção de um currículo de qualquer disciplina ou área, como história, geografia ou música, seria necessário conhecer e compreender os valores, interesses e as relações que os agentes envolvidos na prática escolar estabelecem com a disciplina ou área de estudo. (Souza, et al, 2002, p. 108).

Nesse sentido, falar de adequar a aula de música à realidade parte do conhecimento das concepções e práticas musicais também de todo contexto educativo mais amplo, no qual, por exemplo, as expressões musicais das religiões afro-brasileiras sejam, inclusive, contempladas.

Por que é preciso reconhecer e valorizar outras vivências e práticas musicais?

Porque ao fugir de uma abordagem substancialista, o foco passa, então, para os indivíduos, os agentes do processo educacional:

A aula de música orientar-se-ia não em objetos, mas sim, nos alunos, em suas situações, problemas e interesses, pois ninguém pode, a priori, definir o objeto ou repertório que seja mais adequado. [...] Concreto, isso significaria questionar sobre os processos de socialização musical dos alunos, procurando **conscientizar diversos conteúdos e relativizar ideais estéticos e valores.** (Souza, 2000b, p. 179, grifo meu).

Nesse sentido, a pesquisa dos processos de ensino e aprendizagem, de *performance* e de compreensão musical, presentes na realidade escolar e extra-escolar, se faz necessária, considerando o

cotidiano não como um objetivo, mas como ponto de partida e incorporando a pesquisa como uma estratégia pedagógica.

Cabe aqui avaliar, ainda, mesmo que sucintamente, as reformas propostas em instância nacional, desde a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (em dezembro de 1996) e seus avanços no respeito à pluralidade cultural da sociedade brasileira.

A proposta de sugerir o aproveitamento das experiências religiosas e musicais afro-brasileiras nas aulas de música, portanto, está de acordo com a indicação de montar, inclusive, currículos específicos de cada instituição escolar preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a, p. 36-38), muito embora as discussões para a implementação das quatro metas – 1) divulgação e elaboração dos documentos (Brasil, 1997b); 2) propostas curriculares dos estados e municípios (Rio Grande do Sul, 1997); 3) propostas de cada instituição escolar; e 4) atividades em sala de aula – estejam muito lentas. “Dessa forma, têm-se como resultado prático, não um currículo com planos de aula impostos e diretrizes questionáveis, mas sim, um currículo feito de ‘baixo para cima’” (Souza, 2000a, p. 164). Ou diria, ainda, um currículo negociado e construído coletivamente, a exemplo do que vem se desenvolvendo dentro do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul com o projeto de pesquisa-ação Subsídios para a Elaboração de um Currículo Significativo de Educação Musical,⁹ cujo desejo, com a sua implementação futura, é o de que as aulas de música se tornem mais significativas para todos os envolvidos.

Música e religião afro-brasileira em sala de aula: um exemplo de projeto articulado entre etnomusicologia e educação musical de forma aplicada

Dentro do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a educação musical tem sua presença assegurada no ensino fundamental e médio. Portanto, qualificar a sua inserção como construtora de cidadania e inclusão social, como escola *sui generis* que é (comprometida com o ensino, pesquisa e extensão), tem sido seu papel permanente. Nesse sentido, refletir sobre as suas práticas de sala de aula é indício de atualidade pedagógica, que sempre caracterizou a instituição e seus professores. Desde que o critério de sorteio para novos alunos foi estabelecido em 1996,

⁹ Projeto em andamento, vinculado à Comissão de Pesquisa do Colégio (Compesq), coordenado por mim.

mudanças significativas parecem ter ocorrido na instituição, democratizando o acesso à escola de qualidade para comunidades mais carentes. Com isso, uma diversidade maior, espelho da sociedade brasileira, em relação a diferentes extratos econômicos, etnias e vivências socioculturais, passou a fazer parte do cotidiano da escola. Um exemplo dessa saúde, própria de uma instituição voltada para o educando, é o projeto Heterogeneidade. Desenvolvido desde 1996, junto à turma Alfa 4 (4ª série do ensino fundamental) e comprometido com uma proposta de “pesquisa-ação” no campo do multiculturalismo e da diversidade de gênero, etnia e vivências socioculturais, o projeto vem problematizando e trabalhando questões de identidades pessoais e sociais, “sentimentos de pertencimentos” e suas interações na heterogeneidade da sala de aula, microcosmo da diversidade nacional (Cadernos do Aplicação, 2002, p. 78).

Em função de uma das demandas de sala de aula, a música e as religiões afro-brasileiras, em especial do Rio Grande do Sul, foram levantadas como relevantes para serem problematizadas com os alunos atendidos pelo projeto. Sabendo do meu envolvimento acadêmico com o universo musical e religioso do batuque, fui solicitado a interagir com os referidos alunos. Para tanto, lancei mão de dois alunos do ensino médio, que, malgrado as negativas, a princípio, de exporem suas práticas religiosas familiares frente ao possível estigma e preconceito dos colegas, aceitaram me acompanhar, secundados de *tambor, agogô e agê*.

Qual foi o saldo dessa discussão com as crianças do projeto? Total surpresa, pois, à medida que desfazia o tabu de falar sobre uma cultura que todos sabemos marginal para os ambientes escolares, as crianças falavam abertamente das suas experiên-

as pessoais e familiares dentro desse universo religioso. Interferências e inferências em relação às histórias míticas dos orixás, contadas por mim, nomes e características simbólicas de entidades e o reconhecimento ou mesmo participação, quando os dois alunos convidados por mim tocaram e cantaram “cantigas de fundamento” para a classe, foram flagrantes para reconhecer em mais da metade do grupo de crianças laços e experiências vividas.

Parece-me que ainda falta muito para que o Rio Grande do Sul, especialmente, reconheça a força da presença cultural negra e afro-religiosa do/no estado. Nesse aspecto, o Estado da Bahia tem projetado brilhantemente o candomblé como um produto cultural de exportação mundo afora, e o reconhecido na sua constituição estadual como religião em vez de seita, como ainda é vista por aqui. São espaços escolares de formação como esse, propiciado pelo projeto Heterogeneidade ou no dia-a-dia das aulas de educação musical, que fornecem subsídios para que as crianças vejam as expressões religiosas das suas famílias como fatores de identidade importantes, ou de alteridade para os não adeptos dessas religiões, com os olhos da diversidade que caracteriza a pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira.

Conhecer essa realidade, aparentemente tão distante do cotidiano dos nossos alunos da escola formal, reconhecer e valorizar outras vivências e práticas musicais, bem como processos de ensino e aprendizagem reconhecidos como não formais e informais, relativizar conteúdos e atividades musicais levadas a cabo em sala de aula, bem como aventar a possibilidade de projetos que trabalhem de forma articulada a etnomusicologia e a educação musical de forma aplicada, foram os meus objetivos aqui.

Referências

- AMARAL, Rita de Cássia; SILVA, Vagner Gonçalves da. Cantar para subir: um estudo antropológico da música ritual no candomblé paulista. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 16, n.1-2, p. 160-184, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília, 1997a.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília, 1997b.
- CADERNOS DO APLICAÇÃO. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 15, n. 1/2, jan./dez. 2002.
- MERRIAM, Alan P. *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.
- PÓLVORA, Jacqueline Britto. *A singularidade do cotidiano: estudo de sociabilidade em um grupo de batuqueiros de Porto Alegre/RS*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)—PPGAS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.
- RICE, Timothy. Music learned but not taught: the Bulgarian case. In: THE WESLEYAN SYMPOSIUM ON THE PERSPECTIVES OF SOCIAL ANTHROPOLOGY IN THE TEACHING AND LEARNING OF MUSIC, 1., 1984, Middletown, Connecticut. *Becoming human through music*. Reston, Virginia: Music Educators National Conference, 1985. p. 115-122.
- _____. *May It fill your soul: experiencing Bulgarian music*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento da Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Ensino Fundamental. *Padrão referencial de currículo: documento intermediário: uma construção coletiva*. Porto Alegre, 1997.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e cotidiano: algumas considerações. In: _____ (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG-Música da UFRGS, 2000a. p. 163-171.

_____. Caminhos para a construção de uma outra didática da música. In: _____ (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG-Música da UFRGS, 2000b. p. 173-183.

SOUZA, Jusamara et al. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música – UFRGS, 2002. (Série Estudos, n. 6).

VÉLEZ, María Tereza. *Drumming for the Gods: the life and times of Felipe García Villamil*. Philadelphia: Temple University Press, 2000.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Campinas: Hucitec, 1993.

Recebido em 20/06/2004

Aprovado em 10/01/2005