

Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical: experiência, interpretação e prática

Joan Russell¹

Universidade McGill, Montreal, Canadá
joan.russell@mcgill.ca

Resumo. O que significa ser musicalmente educado? O que significa ser músico? O que é a musicalidade, como a “adquirimos”, e como sabemos que já a possuímos? Quem decide? Essas e outras questões são subjacentes às nossas práticas enquanto educadores musicais. Formadas a partir de nossas experiências socioculturais, elas desafiam nossas premissas acerca da música e da educação musical. Podemos aprender muito a partir do estudo de nossas próprias práticas e das práticas dos outros, já que elas são socialmente construídas e fundamentadas. Ao fazermos isso, transformamos o “familiar estranho” em “estranho familiar”. Este artigo é uma síntese de alguns resultados de minhas pesquisas etnográficas em três comunidades diferentes. Aqui, faço um relato sobre a importância da comunidade para o desenvolvimento da *expertise* no canto nas Ilhas Fiji, dos temas relativos à cultura nas atividades musicais inventadas no Ártico canadense e da fusão de estilos e tradições em um *workshop* educacional realizado em Cuba. Esses resultados são contrastados com minha experiência educacional no Canadá; discuto de que maneira eles informam o meu pensamento enquanto musicista, formadora de professores e pesquisadora.

Palavras-chave: pedagogia musical, formação de professores, etnografia na educação musical

Abstract. What does it mean to be educated, musically? What does it mean to be a musician? What is musicianship, how do we ‘get’ it, and how do we know when we ‘have got’ it? Who decides? These and other questions underlie our practice as music educators. They challenge our assumptions about music and music education, which are formed from our familiar sociocultural experiences. Much can be learned from studying our own practices, and the practices of others, as socially constructed and culturally embedded. In doing so, we make the “familiar strange” and the “strange familiar.” This paper is a synthesis of some of the findings of my ethnographic inquiries in three communities. I report on the importance of community to the development of singing expertise in the Fiji Islands, the cultural themes in invented musical activities in the Canadian Arctic, and the fusion of styles and traditions in a pedagogy workshop in Cuba. I hold up these findings against my Canadian teaching experience and I explain how they inform my thinking as a musician, a teacher-educator and a researcher.

Keywords: music pedagogy, music teacher education, ethnography in music education

Parte I: tornando-se musicista

Tenho seis anos de idade, e estou brincando, sentada no chão de minha casa. Minha mãe e minha tia estão cantando, alternando as vozes entre a melodia e a harmonia, ou “as primeiras e

segundas”, como elas costumam dizer. Elas gostam de cantar juntas; já vêm cantando assim desde que eram pequenas, tendo começado no palco e mais tarde na rádio.

¹ Tradução e adaptação para o português de Beatriz Ilari.

Meus avós vieram nos visitar. Meu avô enriquece os acordes com sua voz de baixo, e minha avó canta a melodia. Eles estão cantando Agora é a Hora, uma canção tradicional dos maori,² que soa bem, e, por isso, me faz querer cantar junto. Minha voz de criança encontra um lugar na harmonia e eu logo ingresso no coral da família. Nenhum de nós passou por algum tipo de educação musical formal, mas nós somos uma família de músicos. Daqui a alguns anos, meu irmão mais novo acrescentará sua voz ao coro, e, logo mais, a próxima geração fará parte desta tradição de cantar “em família”.

Da família de minha mãe veio a tradição de cantar harmonicamente.³ Da família do meu pai veio a tradição de tocar melodias escocesas na rabeça acompanhadas ao piano. Minha avó e meu avô tocam tambores com muita vivacidade, embora muitas vezes apareça uma certa melancolia, típica de muitas melodias escocesas. Entretanto, na maior parte do tempo, eles fazem música para dançar.

Essas experiências da infância criaram minha identidade musical. A harmonia tonal é minha língua musical, e minha imersão nas práticas musicais de minha família a base de meu desenvolvimento como musicista e educadora musical. O prazer de fazer música em conjunto continua nutrindo a minha participação fazendo música com outras pessoas da comunidade, algo que parece ser infinito.

Minha imersão precoce permitiu-me desviar facilmente nas tradições e objetivos das instituições culturais que freqüentei. Aprendi a tocar trompa – graças a um sistema de educação pública que emprestou o instrumento – sem pagar nada. Mais tarde, tornei-me professora de música em uma escola regular, e depois professora de educação musical na universidade; sempre a mais apaixonada das participantes de atividades musicais feitas em conjunto.

Comecei com um amor pela música e acabei adotando algumas premissas do que significa fazer parte de uma comunidade musical. Minha experiência me levou a crer que o que era “normal” era, de fato, específico à cultura de minha família. Iniciei minha carreira de educadora há 30 anos, supondo que era normal todo mundo cantar, e que a música é uma linguagem universal culturalmente neutra.

Sempre pensei que todo mundo deveria ter a habilidade (e a disposição) para cantar (e cantar afinado), para poder acrescentar vozes *ad libitum* a uma harmonização. Pensei que todos saberiam o que eu

sei a respeito da música, de práticas musicais variadas e repertórios, e que todos dariam valor às mesmas coisas que eu. Minhas experiências enquanto participante, observadora e professora em ambientes culturais completamente diversos ampliaram minha forma de pensar e – assim espero – me tornaram uma professora mais flexível e melhor informada, mais aberta às diversidades ofertadas pelo mundo das idéias, tradições e práticas. Através de experiências musicais globais, tenho sido privilegiada com pequenos *flashes* das diferentes maneiras de olhar e estar no mundo. Cada experiência me ensina algo de útil a respeito do educador musical. Cada experiência reafirma a idéia de que minhas pressuposições são culturalmente situadas.

Neste artigo, falo a partir de três perspectivas inter-relacionadas: a da musicista, da educadora e da pesquisadora. Na primeira parte, descrevo brevemente a minha formação enquanto musicista. Na segunda parte, evoco três experiências que têm contribuído para o meu entendimento da importância da comunidade e da cultura como fontes de “alimentação” e sustentação da habilidade e da compreensão musicais. Ainda nessa parte, faço uma breve introdução a uma perspectiva sociocultural que tem sido muito útil na interpretação, inclusive educacional, de cada uma das três experiências. Na terceira parte, reflito sobre o modo como minha trajetória musical tem influenciado a minha forma de pensar e a minha prática enquanto educadora musical.

Parte II: a “viagem”

Ilhas Fiji: lições do Pacífico meridional

As Ilhas Fiji compreendem um conjunto de aproximadamente 300 ilhas no oceano Pacífico meridional, exatamente onde o Equador encontra a linha internacional de mudança de data. Visitei as ilhas por duas vezes, na condição de uma turista com um interesse especial no fazer musical. Em ambas as vezes, cantei com coros de igrejas; ansiosa para saber mais a respeito das tradições musicais de um país que tem a reputação de uma nação cantora.

Evocando a experiência: participação e observação

Estamos numa pequena aldeia numa manhã de domingo quente e empoeirada. Dois homens estão batendo com tacos num pedaço de madeira escavada, convidando a todos para o culto na Igreja

² Maori é o nome de um dos povos da Nova Zelândia (N. de T.).

³ Cantar harmonicamente é um termo derivado do inglês e que significa cantar a várias vozes, em polifonia (N. de T.).

Metodista. A pé e de ônibus, homens e mulheres, crianças e adolescentes chegam das adjacências. Todos estão vestidos com suas melhores roupas: os homens e os meninos usam camisas brancas e um sulu⁴ azul marinho ou branco, e as mulheres e as meninas usam longas túnicas sobre seus sulus. Muitas pessoas estão descalças. Dentro da igreja, os bancos logo enchem. Alguém me acompanha até o assento de honra, localizado em frente ao altar. Sou a única pessoa presente que não é de Fiji. Flores coloridas decoram a mesa do altar e uma cruz de maneira está pendurada na parede, sobre dois tacos de guerra. O culto começa e alguém me alcança um hinário. À minha frente há um coral misto. Seus números musicais parecem estar fora de proporção em relação ao tamanho dessa aldeia rural. Para começar o culto, eles cantam um hino a quatro vozes. Seus olhos estão fechados e, aparentemente, não há nenhum líder. Eles fazem os fraseados em conjunto, e variam a dinâmica de maneira suave.

Durante o canto dos hinos, fico rodeada de sons. Toda a congregação ao meu redor está cantando em harmonia. A riqueza de suas vozes e a ressonância do som me dá arrepios. Mãos generosas encontram cada hino no hinário que está em minhas mãos, para que eu possa acompanhar o culto que prossegue. As palavras estão na língua fijiana, mas como estudei as regras básicas de pronúncia, posso cantar foneticamente. Posso ler a notação no hinário, e algumas canções são conhecidas. Estamos cantando um hino na linguagem harmônica de Bach. Estou de volta ao coração de minha família, e me uno às contraltos, registro mais confortável para a minha voz. Ainda que temporariamente, sinto que faço parte de uma comunidade – uma comunidade de pessoas que – assim como minha família – cantam.

As crianças estão empoleiradas como pássaros coloridos em um barco. Elas cantam canções infantis. Elas conhecem as palavras e foram instruídas, pelo chefe da aldeia, a cantar para nós. Kalawa, o chefe, nos diz: “Se o chefe diz que você tem que cantar, você tem que cantar.” Em Fiji, cantar parece ser uma obrigação social.

As crianças da escola estão cantando para os visitantes. O diretor dá um comando e o canto se torna imediatamente mais forte. Evidentemente, o entusiasmo delas ficou aquém das expectativas. E o canto precisa de entusiasmo.

Na quinta-feira à noite, caminho pela aldeia

escura em direção do grupo de prática coral em Vatualalai. Ao passar pelas janelas semi-abertas das casas, ouço famílias rezando e cantando hinos harmonicamente. Famílias iguais à minha cantam juntas. A unidade familiar é o recurso do canto.

Durante a prática coral, pergunto a um senhor o porquê dos fijianos serem tão bons cantores. Ele me responde: “Nós nascemos para cantar.” A crença de que somos cantores é importante.

Interpretando a experiência: somos seres sociais

O teórico Etienne Wenger (1998) explica que somos seres sociais, e que esse é um aspecto central da aprendizagem. Ele propõe uma teoria social de aprendizagem que responde à questão: “Como os fijianos aprendem repertórios e tornam-se cantores competentes?” A teoria de Wenger (1998) explica que o objetivo da aprendizagem é vivenciar o mundo e engajar-se com ele de uma forma *significativa*. Aprendemos na comunidade com os outros quando estamos engajados em atividades significativas que são valorizadas pelas pessoas que nos são importantes. Ele denomina esses ambientes de aprendizagem de *comunidades de prática*. A teoria de Wenger (1998) sustenta meu argumento de que em Fiji as habilidades musicais são desenvolvidas em “comunidades de prática *musical*”. Essas comunidades de prática musical – esses ambientes de aprendizagem – se sobrepõem e são interdependentes. Através das evidências, concluo que para fazer parte da comunidade de Fiji ou para construir uma identidade fijiana é necessário envolver o canto, já que cantar é uma maneira de expressar o que significa ser fijiano.

Nunavut – lições do Ártico canadense

O programa de formação de professores de Nunavut é ofertado às comunidades residentes no Ártico, preparando professores *inuit*⁵ para ensinar crianças da comunidade. Ministrei cursos de música a três dessas comunidades. Aqui, o currículo é dominado por valores eurocêntricos e urbanos dos brancos. Enquanto preparava para viajar ao norte, questionei-me: “De quem são os valores imbuídos em meu ensino, e por que isso é importante?”

Evocando a experiência: participação e observação⁶

Aqui em cima, “a terra” domina a vida. Há aspectos da paisagem que são de uma beleza intocada: montanhas cobertas de neve, ilhotas pincelando a

⁴ Um sulu é uma vestimenta típica de Fiji usada por homens e mulheres, e que se assemelha a uma saia ocidental (N. de T.).

⁵ Inuit é o nome dado aos povos residentes no Ártico canadense (N. de T.).

⁶ Notas de Sanikiluaq, um conjunto de ilhas na baía de Hudson. junho de 2003.

baía congelada, bem como diversos tons de marrom, preto, cinza e branco. O ar é seco, como no deserto. No inverno a terra é branca. No verão a terra é marrom; um vazão com muita ventania. Noto a ausência de árvores. As 24 horas de luz solar me fazem perder a noção de tempo. Acho difícil saber quando estou cansada e quando devo dormir porque a manhã e a noite parecem ser idênticas.

As sete mulheres matriculadas no curso de formação de professores possuem algum tipo de parentesco, por sangue, casamento ou adoção. Elas riem com facilidade e participam, entusiasmadas, das danças e jogos musicais interativos. Annesie, uma aluna do curso, inventou um jogo chamado de “caça ao urso polar”. O jogo une tradições *inuit* e *qallunaat*,⁷ para criar o que chamo de história musical.

Caça ao urso polar

Annesie divide a classe em dois grupos: os caçadores e os ursos polares. Os ursos engatinham pelo chão. Os caçadores – cantando as palavras da canção infantil inglesa London Bridge is Falling Down em inuktituk – dramatizam as diferentes etapas da caça ao urso polar. Elas improvisam o ato de levantar cedo, vestir-se, empacotar os materiais, dirigir o ski-doo (que é como uma motocicleta sobre esquis), procurar pelo urso polar e finalmente avistá-lo, carregar a arma, mirar e atirar. Mas como a mira é ruim, o caçador não acerta. O urso, então, se levanta e corre atrás dos caçadores que fogem por entre as carteiras e cadeiras da sala, e finalmente escapam do animal feroz saindo da sala. Em seguida, retornam à sala, miram no urso (que não reage), atiram e o matam. Os ursos caem no chão e os caçadores divertem-se numa dança tradicional de comemoração do sucesso da caça. Em seguida, as estudantes invertem os papéis, e o jogo recomeça.

As alunas participaram do jogo com um entusiasmo enorme, e deram boas risadas. Pude sentir o elevado grau de excitação quando o urso correu atrás dos caçadores.

As jogadoras estavam completamente engajadas, o que deu ao jogo o dinamismo e a tensão que faz parte de suas próprias experiências de caça.

O jogo de Annesie foi muito semelhante a outros jogos inventados por alunos *inuits*, já que os mitos que permeiam a realidade da vida *inuit* estiveram sempre presentes, o que garantiu o sucesso dos mesmos. A caça ao urso polar está de acordo com os mitos que encontramos nos entalhos, tape-

çarias, gravuras, poemas e lendas dos *inuits*. Os conteúdos e os objetivos dos jogos são perfeitamente coerentes com estas outras formas de expressão cultural. Não tenho a menor dúvida de que em minhas aulas na McGill meus alunos não iriam executar a caça ao urso polar por conta de seu valor depreciativo. Matar um animal selvagem se tornou politicamente incorreto na sociedade urbana *qallunaat*.

Uma pequena vinheta reforça essa visão contrastante do mundo. *Nós Vamos Caçar* é o título de uma canção infantil tradicional anglo-européia. A canção é mais ou menos assim:

Nós vamos caçar

Nós vamos caçar

Pegaremos uma raposa e a colocaremos numa caixa

E, depois, vamos soltá-la.

Num belo dia, uma aluna *inuit* me disse: “Nós nunca cantaríamos ‘e, depois, vamos soltá-la!’ Nós cantaríamos: ‘e, depois, vamos comê-la’”. Na perspectiva da *inuit* Maina, deixar a raposa escapar seria algo inimaginável. Com esse comentário, Maina cristalizou uma diferença fundamental entre nossas culturas. Compreendi que os valores e as tradições de uma cultura fazem parte das canções e jogos infantis, e que ao usarmos essas canções e jogos quando ensinamos, estamos, de fato, transmitindo os valores, mitos e tradições de um determinado grupo cultural, de uma geração à outra.

Interpretando a experiência: mito, história e currículo

Hugh Brody (2000) nos conta que os mitos da cultura européia denotam uma história que *contém verdades acerca da condição humana*. Entretanto, segundo ele, na cultura indígena, os mitos são relatos de eventos e processos *reais*. Bringham (1999, p. 47) diz que o poder do mito é que ele está baseado em uma *história recorrente* que pode ser evocada por uma única imagem ou palavra, e que pode ser contada por uma “seqüência interligada de imagens, palavras ou gestos”. Uma mitologia genuína é um “tipo de ciência em forma narrativa” (Bringham, 1999, p. 288), diz ele.

As histórias são “importantes agentes de socialização”; trata-se de uma das muitas maneiras através das quais as crianças aprendem os valores e padrões dos mais velhos (Applebee, 1978, p. 53). As histórias ricas em imagens engajam o imaginário coletivo. As histórias ricas em imagens expressam

⁷ Qallunaat: palavra em língua inuktituk que se refere às tradições que não têm origem inuit.

a história do coletivo através da metáfora. As histórias ricas em imagens revelam verdades que constituem a base dos modos de vida da sociedade. Fica evidente, portanto, a importância do mito no currículo. A versão da história em que a raposa é solta do cativeiro é uma versão que as crianças em Montreal apreciariam, mas que causaria perplexidade nas crianças *inuit*.

Se olharmos para as canções e jogos – como a caça ao urso polar e *Nós Vamos Caçar* – como histórias musicais, podemos ver que elas carregam mitos e valores da coletividade (Ng'Andu; Herbst, 2004). As histórias musicais também servem como agentes de socialização, introduzindo as crianças a modos de pensar, crenças e valores de um determinado grupo cultural. A importância de estar extremamente atento ao conteúdo, produção e objetivo das histórias musicais no desenvolvimento de um currículo musical culturalmente significativo é, portanto, evidente.

Canções e jogos musicais são culturalmente específicos em seus objetivos, valores, contextos de uso e produção. Ao carregar as histórias, mitos e tradições da cultura que as produz, os educadores refletem os valores culturais e as formas de estar no mundo (Applebee, 1978; Ladson-Billings, 1994) e ensinam um modo de vida a seus alunos (Gaiwayene; Thomas, 2002).

Cuba: lições do Caribe

Viajei duas vezes para Cuba, a convite do Ministerio de Cultura, para ministrar cursos em pedagogia do movimento, usando uma abordagem baseada nas idéias de Dalcroze. Trabalhei com educadores musicais cubanos que ensinavam teoria e *performance* nos conservatórios de Havana e Santa Clara.

Evocando a experiência: participação e observação

Hoje nós estamos cantando nossa canção de despedida – no último dia do workshop – e eu ensino os educadores musicais cubanos falantes de espanhol a cantar uma canção em hebraico. Shalom Chaverim é uma espécie de benção judaica – ou um cumprimento – cantado em tom menor. As palavras são simples:

Shalom chaverim, shalom chaverim; shalom, shalom

L'hit'rao, l'hit'raot; shalom, shalom.⁸

Como muitas canções tradicionais, Shalom

Chaverim é muito simples. Aliado ao tratamento rítmico-melódico o significado das palavras evoca a sensação de calma e bem-estar. Assim que começamos a cantar em cânone a quatro vozes, a canção parece não ter fim, pois há uma mistura riquíssima de texturas, cores e intensidade, ao mesmo tempo em que mantém uma certa calma.

Entramos lentamente na sala, explorando o espaço, com nossos pés marcando o pulso e nossas vozes cantando uma melodia a várias vozes. Nossos corpos “flutuam” no espaço, no tempo da música. Nossos movimentos são graciosos, tranquilos, refletindo um tempo calmo e uma espécie de paz através da canção. Conduzo os alunos para fora da sala de ensaio e em direção ao corredor. Prosseguimos lenta e calmamente, passando por todas as salas de ensaio, inclusive pela sala em que os alunos de ballet estão se exercitando. Ainda caminhando lentamente sem parar de cantar, retornamos à sala inicial. Nosso canto parece ter um caráter hipnótico.

Esponaneamente, os alunos começam a bater um ritmo sincopado com as mãos, superpondo suas palmas vívidas sobre a canção silenciosa, acrescentando uma nova dimensão à textura musical. Eles me olham, como se estivessem procurando por uma reação: “Será que a professora não vai aprovar? Será que insistirá em fazer as coisas a seu modo – do modo ‘correto’, do modo como aprendeu, do modo como a canção é normalmente cantada nos lugares sagrados?” Prossigo cantando e batendo palmas, sempre sorrindo. Não tenho a menor idéia onde iremos parar ou o que acontecerá a seguir. Nesse momento não sou mais a professora, mas sim uma simples “seguidora” de uma comunidade de músicos, e permaneço no aguardo de novos desdobramentos. Um aluno pega um tambor e acrescenta um padrão de “3 contra 2”, algo típico da prática musical cubana. Um outro aluno corre até o piano e improvisa um acompanhamento harmônico, acrescentando mais um padrão rítmico; uma nova camada e voz à textura. Estamos agora completamente imersos na polifonia.

O caráter da canção é completamente transformado. A canção é agora completamente rítmica e possui uma textura mais vívida, embora mantenha sua “base” calma e lenta, bem como seu texto abençoado. Todos continuam a caminhar lenta e graciosamente, e passam a cantar as linhas melódicas longas e flutuantes em seu estilo legato – da maneira apropriada. Isso prossegue por mais dez minutos. Não há indícios de que alguém queira parar. Sou

⁸ “Bom dia amigos, que a paz esteja convosco”.

pega em meio ao evento inefável e aparentemente inexorável, que está definitivamente fora das minhas mãos. Fico relutante em terminá-lo.

Também fico confusa com o meu próprio jeito estabonado. Minhas experiências musicais na infância me ensinaram muitas coisas a respeito da música e eu consigo bater os pés para acompanhar o pulso da música; mas não consigo bater o ritmo sincopado enquanto canto a canção, e minha performance é muito humilde. O que é difícil para mim parece ser uma brincadeira de criança para todos na sala, inclusive para os alunos adolescentes. Finalmente a energia parece acabar. A sessão termina e o relógio começa novamente a medir o tempo.

Os professores do conservatório com os quais trabalhei não tinham nenhum tipo de treino pedagógico especializado. No entanto todos eram excelentes músicos, vívidos, entusiastas e participativos. Eles também tinham um senso acurado de polifonia rítmica, e aprenderam rapidamente todas as tarefas que lhes passei. Eles tinham muita confiança em suas habilidades musicais e improvisavam todos os movimentos sem muita autoconsciência, isto é, sem hesitar em participar de tarefas que exigiam coisas como se alastrar pelo “espaço pessoal” do outro, dar as mãos, olhar nos olhos e improvisar esculturas corporais em grupo. Os professores cubanos com os quais trabalhei usaram uma canção silenciosa como base para o desenvolvimento de um “evento musical” colaborativo tipicamente cubano, usando várias vozes.

Interpretando a experiência: negociando as tensões entre preservação e desenvolvimento

As reflexões de Bebey (1969/1975) sobre a música africana foram muito úteis para que eu pudesse interpretar minhas experiências cubanas. A população multicultural de Cuba inclui pessoas de origem europeia-espanhola e africana, e, como é bem sabido, a música cubana reflete essas tradições culturais. Francis Bebey é um pesquisador especialista em música africana, que fala muito a respeito das tensões entre a preservação e o desenvolvimento. Segundo ele, a tensão ocorre quando culturas diferentes competem por espaço e influência. Ele diz: “Enquanto a preservação refere-se ao colocar coisas em uma caixa, o desenvolvimento é sinônimo de investimento [...]” (Bebey, 1969/1975, p. 140), e fala das pressões sobre a expressão musical tradicional que é usurpada pelo mundo externo. Bebey se refere a qualquer grupo cujas tradições estão sujeitas a mudanças, quando estas se deparam com influências externas.

Como as tradições sustentam suas formas diferenciadas? Como as comunidades respondem, de maneira positiva, às influências de outras culturas? Como elas acomodam e assimilam novas idéias e práticas musicais? Bebey explica que a música africana autêntica é vital e geralmente coletiva (até mesmo comunal), e exerce papéis sociais, terapêuticos e até mesmo mágicos na sociedade. A música africana é quase sempre acompanhada de movimento; é raramente individual e geralmente possui muitas camadas sonoras e vozes. Estes elementos da música africana descrevem o ato de fusão espontânea que vivenciei em meu *workshop* em Cuba.

Parte III: Da experiência e interpretação à prática

Essas viagens foram estimulantes e recompensadoras, tanto no nível musical quanto no nível pessoal. Mas como elas têm afetado minhas práticas como professora e meus pensamentos sobre a educação? A questão que me coloco agora é: “O que acontece neste lugar, nas vidas e nas experiências dos alunos, que irá influenciar minhas abordagens pedagógicas, minha escolha de materiais curriculares e minhas estratégias de avaliação?” Portanto, “seria este um grupo de alunos culturalmente homogêneo ou heterogêneo?” “Quais bens culturais, sociais e pessoais – ver Bourdieu (1993) – eles trazem para esta situação em que estaremos juntos?” “Como, na condição de aprendizes, eles percebem suas próprias habilidades musicais e potenciais?” “Quais comportamentos, conhecimentos, habilidades e disposições posso esperar deles?”

Fiji: nós somos inerentemente musicais

Minha experiência em Fiji me ensinou muitas coisas. A experiência afirmou a idéia de John Blacking (1995) de que a música é apenas um traço característico humano, mas que também é necessária para a sobrevivência humana. A experiência também reforçou minha crença – advinda da infância – de que a maioria das pessoas possui habilidades musicais que, com apoio social (estruturas e expectativas) e cultural (crenças e valores) apropriados, podem ser cultivadas de alguma maneira. Vejo as práticas musicais dos fijianos como evidências de que a habilidade de cantar pode ser desenvolvida em um grau elevado, e que a habilidade de cantar em polifonia não é exclusividade de alguns indivíduos talentosos, mas um tipo de *expertise* que se desenvolve em algumas condições particulares. A experiência em Fiji me ensinou muito a respeito da importância de pertencer a uma “comunidade de prática

musical”, um ambiente de aprendizagem para crianças e adultos que aprendem juntos. Em tal comunidade, o grupo tem um repertório comum de canções, e o canto é uma prática altamente valorizada por todos, que se ligam através de uma experiência musical. Sugiro sempre aos meus alunos-professores que há muito valor em criar uma subcultura musical na escola, isto é, uma comunidade musical dentro de uma estrutura institucional ainda maior. Com base em minha experiência em Fiji, recomendo adotar a seguinte estratégia de oito itens:

- 1) não introduzir instrumentos musicais enquanto o corpo não tiver aprendido a cantar;
- 2) tornar o canto uma prática regular nos rituais escolares;
- 3) desenvolver um repertório de “nossas canções”;
- 4) encorajar o canto em momentos inesperados;
- 5) colocar crianças e adultos para cantarem juntos;
- 6) cantar a várias vozes (em polifonia);
- 7) oferecer muitos workshops musicais intensivos para professores generalistas;
- 8) encorajar professores generalistas, pais e professores especialistas a trabalharem juntos em projetos musicais.

Nunavut: visões de mundo alternativas

A experiência em Nunavut me ensinou que as atividades musicais não são culturalmente neutras e que especialmente as letras das canções são específicas da cultura e refletem visões de mundo particulares. Uma canção em que uma raposa deve ser comida ao invés de solta expressa uma visão do mundo natural através do olhar *inuit*. O comentário de Mina desencadeou um *insight* que me fez compreender uma das diferenças fundamentais entre nossas culturas, e como estas fazem parte do currículo que conheço e uso. A experiência me revelou, em um instante, que os valores e tradições que estão imbuídos nas palavras das músicas que eu conheço, bem como nas histórias, me dizem muito a respeito da maneira como a minha sociedade (e não necessariamente a sociedade *inuit*) reflete os valores e tradições da minha cultura. Isso me leva a refletir sobre as questões éticas e políticas que permeiam as decisões a respeito de currículos, e em como estas questões estão à frente no discurso de descolonização da educação em muitas partes

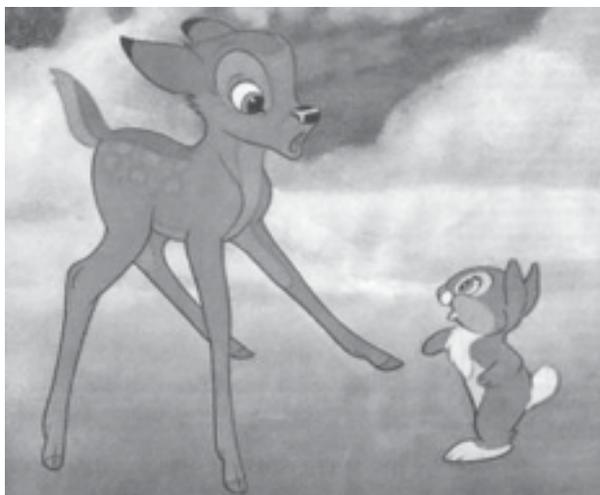
do mundo (Addo, 2001; Addo; Miya; Potgieter, 2003; Battiste, 2004; Dzansi, 2002; Flolu, 1998, 2000; McConaghy, 2002; Ng’Andu; Herbst, 2004; Kanonhsionni; Hill; Stairs, 2002; Orr et al., 2002; Ross, 2004, Tuhiwai-Smith, 1999).

Quando as crianças cantam e realizam jogos musicais, elas internalizam os valores e tradições que esses jogos e canções representam. Caso ocorra uma divisão entre aquilo que as crianças vivenciam na escola e aquilo que vivenciam na comunidade, pode haver uma dissonância, que faz com que muitas crianças achem difícil fazer a ligação entre aquilo que aprendem na escola e as coisas que lhes são significativas. Elas podem, inclusive, não se engajar ou até mesmo deixar de ver qualquer relevância na experiência musical escolar. De fato, Dzansi (2002) concluiu que as crianças de Gana que vivenciam apenas os conceitos musicais ocidentais de orientação estética eurocêntricos nas aulas de música da escola regular (um legado do período da colonização) descrevem a música como a matéria mais inútil de todo o currículo escolar. É desnecessário dizer que esse é o tipo de crítica que nenhum de nós educadores musicais gostaríamos de ouvir da boca de nossos alunos. Várias pesquisas sugerem que os alunos geralmente acham a escola mais significativa quando não são alienados de seus valores culturais (Cummins, 1986; Foster, 2002; Heath, 1983; Ogbu, 2002; Russell, 2006). Tornar as experiências musicais significativas é um grande desafio que tentamos vencer, cada um de uma forma particular e de acordo com a maneira que percebemos nossas circunstâncias e aquelas de nossos alunos.

Numa resenha de um livro sobre formação musical (Russell, 2004), explico que traduzir palavras como “cantar” e “canção”, do *inuktituk* para o inglês é difícil porque estes termos são conceituais. Trata-se de conceitos construídos culturalmente, que possuem significados que são específicos à cultura. Por exemplo, o que nós chamamos de canto gutural, em *inuktituk* se diz *kattajait*. Não temos um termo correspondente na língua inglesa, e acabamos traduzindo *kattajait* como algo conhecido. E assim sucessivamente. Definições são importantes para estabelecermos um diálogo intercultural. “Música” e “formação musical” também são termos contestáveis, pois seus significados variam de acordo com que os usa. Usei os termos “canção”, “canto”, “música” e “histórias musicais” para fazer referência a qualquer prática ou atividade que envolva o uso rítmico da voz ou do corpo.

A criação de um currículo é uma atividade política que é estabelecida pelas vozes dominantes das comunidades culturais; uma forma de garantir

que os valores estejam refletidos no currículo (Apple, 1999). Uma análise dos temas – caçar, pescar, acampar – das atividades criadas por meus alunos *inuit* revela suas relações com o mundo natural. De acordo com os jogos inventados, os animais são caçados e comidos. A atividade geralmente acontece em conjunto; a caça é elemento de excitação, e seu sucesso é ocasião para comemorar, já que significa sobrevivência. Na educação musical, podemos encontrar valores nos repertórios, textos, estruturas e pedagogias que utilizamos. De quem são estes valores e quem decide? Retratos sentimentais da vida animal, como nas histórias criadas por Walt Disney, são inapropriados para crianças indígenas e aborígenes, como as crianças *inuit*.



Estudos acerca dos rituais cantados e de outras práticas musicais que constituem o currículo na área de música revelam que estes têm uma relação recíproca com os valores e práticas de suas comunidades (Addo, 2001; Blacking, 1995; Campbell, 1996, 2002; Dzansi, 2002; Mans, 2000; Russell, 1999, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006). Está claro que o currículo é um trabalho político e que um currículo que pretende valorizar o multiculturalismo precisa de muito mais do que canções cantadas em outras línguas. Como educadores, precisamos compreender as atividades musicais como expressões culturais, bem como discutir a maneira de detectar os valores culturais representados pelas canções e ações. Embora possamos encontrar histórias musicais de outras culturas através de discussões, audições e execuções, nós nem sempre compreendemos o significado, o objetivo e o valor implícito dessas tradições musicais para as culturas que as produziram. Licenciandos em música, professores universitários da área de educação musical ou que dão aulas em classes multiculturais devem estudar o conteúdo das canções infantis e jogos musicais,

situá-los culturalmente e explicar a função e o valor das mesmas àqueles que as criaram.

Cuba: desafiando o conhecido

Todo e qualquer grupo cultural tem tradições que são valorizadas. Cada tradição tem uma linguagem musical que é familiar àqueles imersos nela. Os alunos trazem muitos saberes que nós desconhecemos para nossas salas de aula; muitos impossíveis de emergir sem a nossa intervenção. O que aconteceria se nós insistíssemos para que pelo menos parte da experiência musical que oferecemos aos nossos alunos incluísse dança ou movimento? Que influência sofreria o nosso repertório clássico ocidental se nós permitíssemos – ou insistíssemos – que nossos alunos explorassem novas maneiras de executar peças conhecidas? O que aconteceria se fizéssemos uma superposição de ritmos percussivos cubanos numa sonata de Beethoven? Em que tipos novos de *performance* isso resultaria? O que diria Beethoven? Precisamos estar abertos às histórias de nossos alunos, atentos àquilo que Bourdieu (1993) chama de “bem cultural”, para criar um “espaço” destinado à diferença, proporcionando aos alunos as ferramentas e a permissão para usar tais conhecimentos para explorar, trazer “de volta” e validar o que eles sabem. Se fizermos isso para os nossos alunos, teremos também a possibilidade de expandir nossas formas de pensar, de sair das “caixas pequenas e apertadas” em que muitas vezes nos encontramos, sobretudo se trabalharmos de maneira consistente dentro dos limites institucionais. Com sorte, nossos horizontes musicais e os de nossos alunos se expandirão.

Comentários finais

Na condição de alguém treinada pelo modelo conservatorial de tradição européia, fui ensinada que o objetivo mais importante da aprendizagem é “acertar”. Muitas vezes os examinadores faziam apenas comentários relacionados às notas que errei, levando à crença de que tocar corretamente é a única evidência de habilidade musical. Ainda criança de uma família musical eu sabia, instintivamente, que era possível fazer música sem ter nenhum tipo de treino formal; cometer ou corrigir erros eram conceitos completamente desconhecidos para mim. Hoje, na condição de uma educadora musical que já passou por muitas jornadas e viagens de descoberta, estou menos preocupada com o “acertar” e mais inclinada a deixar a energia fluir quando os alunos ganham uma sensação de controle sobre suas próprias experiências musicais. São experiências especialmente pungentes para muitos dos licenciandos em educação que freqüentam a minha sala de aula,

muitos dos quais crentes de que não são “musicais” e que relutam a cursar disciplinas de música porque, conforme dizem, não sabem cantar ou são incapazes de ler uma partitura. Eles têm medo de “não acertar” e parecerem ridículos. Nesse espaço de “fluxo” que forneço a meus alunos, confiança, possibilidade de risco, coesão social e senso de comunidade são mais passíveis de se desenvolverem. Isso ocorre porque os alunos têm espaço para explorar, cometer “erros” e desenvolver suas identidades musicais. Esse objetivo educacional é obviamente tão importante quanto o “acertar”.

Também estou comprometida a ajudar meus alunos a enxergarem que o que *nós* fazemos em

música não é “normal”, mas sim o resultado de uma ou de muitas práticas, herdadas em grande parte de tradições eurocêntricas. Quando trabalho com alunos de pós-graduação, acho essencial ajudá-los a ver a importância de serem conscientes do local em que se situam no que tange às suas interpretações de eventos observados e vivenciados. Perspectivas socioculturais em educação musical, como as discutidas aqui, sugerem que significado, identidade e valores são criados em comunidades, juntamente com aqueles que compartilham (ou desejam compartilhar) valores e práticas comuns. E isso me parece ser útil; um pensamento que pode (e deve) sempre nos guiar ao elaborarmos e implementarmos quaisquer pedagogias ou conteúdos curriculares.

Referências

- ADDO, A. O. Children's idiomatic expressions of cultural knowledge. In: PAECHTER, C. et al. (Ed.). *Learning space, and identity – learning matters: challenges of the information age*. London: Paul Chapman Publishing, 2001. p. 57-66.
- ADDO, A. O.; MIYA, F.; POTGIETER, H. Integrating the arts in Africa. In: HERBST, A.; NZEWI, M.; AGAWU, K. (Ed.). *Musical arts in Africa: theory, practice and education*. Unisa: Unisa Press, 2003. p. 236-260.
- ANDERSON, William M.; CAMPBELL, Patricia S. Teaching music from a multicultural perspective. In: ANDERSON, William M.; CAMPBELL, Patricia S. (Ed.). *Multicultural perspectives in music education*. Reston, VA: Music Educators National Conference, 1996. p. 1-9.
- APPLE, M. *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press, 1999.
- APPLEBEE, C. *The child's concept of story*. Chicago: The University of Chicago Press, 1978.
- BATTISTE, M. *Animating site of post-colonial education: indigenous knowledge and the humanities*. 2004. (Paper presented at the Canadian Society for Studies in Education. Winnipeg, Manitoba). Disponível em: <<http://www.usask.ca/education/people/battistem/csse>>. Acesso em: 1 jan. 2005.
- BEBEY, F. *African music: a people's art*. Trans. Josephine Bennett. Westport: Lawrence Hill & Company, 1969/1975.
- BLACKING, J. Music, culture, and experience. In: MUSIC, culture & experience: selected papers of John Blacking. Chicago: The University of Chicago Press, 1995. p. 223-242.
- BRINGHURST, R. *A story as sharp as a knife: the classical Haida mythtellers and their world*. Vancouver: Douglas & McIntyre, 1999.
- BRODY, H. *The other side of Eden: hunters, farmers and the shaping of the world*. Vancouver: Douglas & McIntyre, 2000.
- BOURDIEU, P. *The field of cultural production: essays on art and literature*. New York: Columbia University Press, 1993.
- CAMPBELL, P. The musical cultures of children. In: BRESLER, Liora; MARMÉ THOMPSON, Christine (Ed.). *The arts in children's lives: context, culture, and curriculum*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 57-70.
- CUMMINS, J. Empowering minority students. *Harvard Educational Review*, v. 17, n. 4, p. 18-36, 1986.
- DZANSI, M. Some manifestations of Ghanaian indigenous culture in children's singing games. *International Journal of the Arts in Education*, 2002. Disponível em: <<http://ijea.asu.edu/v3n7>>. Acesso em: 1 jan. 2003.
- FLOLU, E. J. In search of an African and relevance-oriented music education system for Ghanaian schools. In: VAN NIEKERK, C. (Ed.). *Conference proceedings of the 23rd World Conference of the International Society for Music Education*. Pretoria: University of South Africa, 1998. p. 183-190.
- _____. Re-thinking arts education in Ghana. *Arts Education Policy Review*, v. 101, n. 5, p. 25-29, 2000.
- FOSTER, M. African American teachers and culturally relevant pedagogy. In: BANKS, James A.; MCGEE BANKS, Cherry A. (Ed.). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002. p. 570-581.
- GAIWAYENE; THOMAS, G. J. A critical approach to Louise Erdrich's *The Antelope Wife* and other emerging native literature as a step towards native ways of learning and teaching. *McGill Journal of Education*, v. 37, n. 3, p. 439-450, 2002.
- HEATH, S. B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1983.
- KANONHSIONNI; HILL, J. C.; STAIRS, A. H. Indigenous ways of knowing, thinking, and doing. Editorial. *McGill Journal of Education*, v. 37, n. 3, p. 281-285, 2002.
- LADSON-BILLINGS, G. *The dreamkeepers: successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994.
- MANS, M. Using Namibian music/dance traditions as a basis for reforming arts education. *International Journal of the Arts in Education*, 2000. Disponível em: <<http://ijea.asu.edu/v1n3>>. Acesso em: 1 jan. 2001.
- MCCONAGHY, C. *Rethinking indigenous education: culturalism, colonialism and the politics of knowing*. Flaxton, Qld: Post Pressed, 2002.

- NG'ANDU, J.; HERBST, A. Lukwesa ne Ciwa – The story of Lukwesa and Iciwa: musical storytelling of the Bemba of Zambia. *British Journal of Music Education*, v. 21, n. 1, p. 41-61, 2004.
- OGBU, J. U. Understanding cultural diversity and learning. In: BANKS, James A.; MCGEE BANKS, Cherry A. (Ed.). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002. p. 582-593.
- ORR, J. et al. Decolonizing Mi'Kmaq education through cultural practical knowledge. *McGill Journal of Education*, v. 37, n. 3, p. 331-353, 2002.
- ROSS, M. Art at the crossroads: The contested position of indigenous arts in Ghana's post-colonial education systems. *Studies in Art Education*, v. 45, n. 2, p. 117-135, 2004.
- RUSSELL, J. *Features of a "singing culture" and implications for music education: toward a cultural theory of music education* (Research paper presented at American Educational Research Association). Montréal, 1999.
- _____. Born to sing: Fiji's "singing culture" and implications for music education in Canada. *McGill Journal of Education*, v. 36, n. 3, p. 197-217, 2001.
- _____. Sites of learning: communities of musical practice in the Fiji Islands. In: FOCUS Areas Report. Bergen: International Society for Music Education, 2002. p. 31-39.
- _____. Singing "practice" and the importance of community. *Canadian Music Educator*, v. 45, n. 2, p. 15-19, 2003.
- _____. Essay review of book [Musicianship in the 21st century: Issues, Trends & Possibilities]. *International Journal of Education and the Arts*. 2004. Disponível em: <<http://www.ijea.edu.az>>. Acesso em: 1 jan. 2005.
- _____. *Images, themes and values in Inuit-invented musical games* (Research paper presented at a meeting of the American Educational Research Association). Montréal, 2005.
- _____. What's to be done with the fox? Inuit teachers inventing musical games for Inuit classrooms. *Curriculum Inquiry*, v. 36, n. 1, p. 15-33, 2006.
- TUHIWAI-SMITH, L. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London: Zed Books, 1999.
- WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Recebido em 19/03/2006

Aprovado em 29/03/2006