

Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina¹

Beatriz Ilari

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
beatrizilari@ufpr.br

Resumo. O presente artigo, escrito especialmente para a mesa-redonda 2 do XVI Encontro Nacional da Abem/Congresso Regional da Isme na América Latina 2007, tem como objetivo discutir funções e concepções de educação musical na América Latina, a partir de estudos recentes das ciências cognitivas da música. Baseando-se na premissa de que a música é onipresente no cotidiano latino-americano, o artigo parte de uma discussão acerca das funções psicossociais, cognitivas e adaptativas da música exemplificadas por quatro narrativas distintas de situações de aprendizagem musical “extra-oficial” de bebês, crianças, jovens e adultos brasileiros. As narrativas apresentadas convergem para a idéia de que a aprendizagem musical no Brasil tem como funções primordiais: negociar e fortalecer identidades, aumentar a flexibilidade social e, sobretudo, possibilitar situações de “passar o tempo em segurança”. Implicações desses achados para as concepções de educação musical na América Latina são traçadas ao final do artigo.

Palavras-chave: funções da música na vida humana, cognição situada, passar o tempo em segurança

Abstract. Especially written for the round table discussion held at the 16th National Meeting of Abem/ Isme Latin America Regional Conference 2007, the aim of this paper is to discuss the roles and conceptions of music education in Latin America, from the viewpoint of music cognition. Based on the premise that music is ubiquitous to everyday life in Latin America, the paper begins with a discussion on the psycho-social, cognitive and adaptive roles of music in the lives of Brazilian infants, children, adolescents and adults. These roles are exemplified by four narratives of music learning experiences in “extra-official” contexts in Brazil. All narratives converge to the idea that the primary roles of music learning in Brazil are: to negotiate and strengthen identities, to increase social flexibility, and, above all, to permit safe time passing. Implications for the conceptualization of music education in Latin America are drawn at the end of the paper.

Keywords: roles of music in human life, situated cognition, safe-time passing

Entre pesquisadores e educadores, há certo consenso de que a música acompanha inúmeras atividades humanas no decorrer da vida. Conforme sugerem antropólogos, etnomusicólogos, educadores, sociólogos e psicólogos, praticamente todas as

culturas do mundo possuem algo que reconhecem e definem como música, e que serve como uma espécie de trilha sonora para as atividades cotidianas (Gregory, 1997; Hodges; Haack, 1996; Merriam, 1964; Trehub; Schellenberg, 1995). Bebês de diversas par-

¹ Agradeço a Alemberg Quindins, crianças e jovens da Fundação Casa Grande (Nova Olinda, CE), ao Centro de Cultura Negra do Maranhão (São Luis, MA) que permitiu o contato com a ONG Saci Pererê e o Grupo de Tambor de Crioula de São Benedito, e às famílias do Curso de Musicalização Infantil da UFPR que compartilharam suas histórias de vida. O presente trabalho reflete a riqueza das experiências compartilhadas. Agradeço também a Rogério Budasz pelo apoio e companheirismo durante a coleta de dados.

tes do mundo sorriem quando ouvem e reconhecem as inflexões contidas na voz melodiosa de sua mãe. Crianças bem pequenas inventam canções para acompanhar seus jogos simbólicos, e quando maiores, demonstram diversas preferências musicais e modos distintos de ouvir e apreciar música (Boal Palheiros, 2006; Boal Palheiros et al, 2007). Enquanto muitas adolescentes fanáticas gritam, choram, arrancam seus cabelos e “quase morrem” por seus ídolos musicais, jovens e adultos de diversas partes do mundo encontram na música um refúgio para o caos da vida cotidiana (Ilari, 2006c). Em outras palavras, o fazer musical ocorre de várias maneiras, através de práticas e repertórios diversos e específicos às diversas atividades cotidianas e funções psicossociais que os acompanham.

Na América Latina não seria diferente. Como nas demais partes do mundo, bebês, crianças, jovens e adultos engajam-se em diversas formas do fazer musical. No entanto, se a ubiqüidade da música no cotidiano latino-americano parece ser consensual, o mesmo não ocorre quando o tema é a educação musical. Apesar de a América Latina ser freqüentemente tipificada como um continente extremamente musical, nem todas as crianças e jovens que ali vivem têm acesso àquilo que a maioria das pessoas comuns define como educação musical, isto é, instrução formal na escola regular ou em instituição especializada, de preferência por um professor especialista. Porém, muitas crianças e jovens da América Latina aprendem música no cotidiano, em contextos “extra-oficiais” (veja Folkestad, 2006), muito embora estas práticas não sejam reconhecidas por todos como sendo práticas da educação musical propriamente dita.

Há diversos fatores que explicam esse paradoxo presente na conceituação da educação musical no senso comum latino-americano. Tais fatores vão muito além da própria história da educação nos países da América Latina, e perpassam as relações de poder imbricadas nos contextos culturais, socioeconômicos e políticos específicos de cada país. A disparidade socioeconômica e cultural que assola os países da América Latina e que teve sua origem ainda na colonização serviu, por exemplo, para moldar nossas concepções de educação, e, é claro, de educação musical (Koellreutter, 1990; Ilari, 2006a; Ilari, no prelo). Sendo assim, ainda permanece entre nós uma grande dificuldade em reconhecer que certas práticas musicais cotidianas do nosso continente também integram a chamada *educação musical*. Em outras palavras, nossas concepções da área ainda são fortemente marcadas por hierarquias internas, algumas das quais invisíveis. Isso ocorre, precisamente, porque a música traz consigo

traços de cultura, identidade, linguagem e gênero. Sendo assim, não é possível pensarmos em práticas musicais que sejam completamente neutras (Green, 1997). Portanto, assim como há hierarquias nas áreas de concentração das escolas de música, em que algumas áreas são tidas como sendo mais “nobres” que outras (ver Travassos, 2005), hierarquias também existem na área da educação musical. O reflexo disso é aparente tanto nos relatos de experiências quanto nas pesquisas realizadas em diversas partes do mundo (inclusive na América Latina), onde há uma valorização maior de determinadas subáreas da educação musical em detrimento de outras, que são tidas como menos prestigiosas ou ainda, menos importantes (Ilari, no prelo).

A supervalorização de determinadas subáreas da educação musical se dá por razões de ordem social, política, econômica e cultural. Há também razões de ordem psicológica-cognitiva, isto é, baseadas em uma compreensão velada de que a “nobreza” das subáreas da educação musical possa estar diretamente relacionada às habilidades cognitivas e musicais dos alunos em questão. Fica fácil compreender isso se compararmos, por exemplo, as competências que são esperadas tanto do aluno quanto do professor de educação musical infantil com as competências esperadas do aluno e do professor de instrumentistas *experts*. Na comparação, notamos que há um grande hiato nos quesitos formação, valorização, auto-estima e até mesmo remuneração dos profissionais (Ilari, no prelo). Esse é um dos muitos exemplos que sugerem o quanto o ideal romântico da performance musical instaurado no século XIX ainda domina, mesmo que de maneira “invisível”, as nossas concepções de educação musical. Em outras palavras, um conceito de educação musical europeizado e baseado no modelo conservatorial, ainda parece persistir em nosso inconsciente coletivo, gerando uma concepção de educação musical que ainda está longe de ser verdadeiramente “nossa”. Porém, conforme sugerem os trabalhos e reflexões de muitos teóricos (Arroyo, 2005; Hikiji, 2006; Kleber, 2006; Oliveira, 2006; Souza; Fialho; Araldi, 2005), a educação musical no Brasil (e na América Latina) é multifacetada e fortemente marcada pela diversidade cultural, social e econômica. Eu acrescentaria ainda que nossa educação musical é também marcada por uma diversidade de ordem psicossocial, já que há funções distintas que permeiam nossas diversas práticas musicais cotidianas, inclusive em contextos de aprendizagem.

Das funções antigas da música às funções atuais no Brasil

Antes de prosseguir com a discussão acerca das funções e concepções da educação musical na

América Latina é fundamental refletirmos sobre as funções da música na vida humana – antigas e atuais – que têm sido objeto de estudo de inúmeros antropólogos, etnomusicólogos, sociólogos, psicólogos cognitivos e evolucionistas, e educadores, e que integram as ciências cognitivas (Gardner, 2003). A discussão aprofundada das funções antigas e atuais da música na vida humana, sob a ótica de todas as áreas acima mencionadas, obviamente ultrapassa o escopo e o limite do presente artigo. A fim de limitar a discussão, o presente artigo concentra-se, sobretudo, nas funções psicológicas da música na vida humana, entendendo o ser humano como sendo eminentemente social (Rogoff, 2005). As funções psicológicas (psicossociais, cognitivas e adaptativas) da música são discutidas a partir de quatro relatos distintos de usos da música no cotidiano de brasileiros – bebês, crianças, jovens e adultos – tomando por base os trabalhos de Cross (2005), Gregory (1997), Huron (2003), Merriam (1964), Rogoff (2005), e Trevarthen; Aitken (2001). Cada relato aqui apresentado consiste em um pequeno excerto de meu diário de campo e/ou de entrevistas conduzidas para fins de um estudo multicaso (Chizzotti, 2006) em andamento desde julho de 2005. É importante ressaltar também que cada relato aqui apresentado é ilustrativo não apenas de uma concepção distinta de educação musical, mas também de uma competência musical específica (Gardner, 1974; 1983), como apreciação, execução e canto, entre outras. Um breve comentário acerca das funções psicológicas da música em cada contexto educacional acompanha cada relato. Uma discussão geral dos pontos convergentes entre os quatro relatos é apresentada na seqüência, onde também são traçadas implicações para a educação musical no Brasil e na América Latina.

Introdução aos relatos: canção da mestiçagem – música das crianças e jovens brasileiros

Apesar de haver muitas definições, a maioria dos pesquisadores provavelmente concorda com a afirmação de que a pesquisa qualitativa refere-se a uma abordagem sistemática, cujo objetivo principal é compreender as qualidades de um fenômeno específico, em um determinado contexto. Segundo Eisner (1998), há seis elementos que tornam um estudo qualitativo: o foco na pesquisa de campo; o *self* como instrumento de pesquisa e a exploração positiva da subjetividade do pesquisador; o caráter

interpretativo; o uso de uma linguagem expressiva, bem como a presença de múltiplas vozes no texto; a atenção aos detalhes; e a coerência, o insight e a utilidade instrumental. O termo pesquisa qualitativa é também um conceito “guarda-chuva” que abriga vários tipos de estudo, inclusive o estudo multicaso, que pode ser definido como um estudo aprofundado de diversos contextos, espaços, fenômenos, processos, indivíduos ou grupos (ver Chizzotti, 2006). Baseando-se na idéia de que os seres humanos são contadores de histórias que vivem suas vidas “em narrativa” (Bratlinger et al, no prelo), os relatos aqui apresentados fazem parte de um estudo multicaso apresentado no formato de pequenas narrativas.²

O foco dos relatos aqui apresentados recaiu especificamente sobre experiências de educação musical extra-oficiais e/ou extra-escolares (Folkestad, 2006) em curso no território nacional entre 2005 e 2007.

Narrativa 1: O sonho real do porteiro do mundo imaginário

Em Juiz de Fora, Minas Gerais, um grupo de jovens instrumentistas participantes de um Festival de Música se aglomera em frente ao teatro, onde será realizado um recital de violino e piano. Num tom descontraído e alegre, os jovens músicos conversam, riem, paqueram, trocam partituras, tiram retratos ao lado de seus estojos espaçosos (ou nem tanto assim).

Eis que nesse clima animado surge um rapaz franzino, sorridente e bem asseado, trajando um moletom branco com a estampa de um enorme violino nas costas. Abraçando um estojo de violino preto surrado e preso por um cinto de couro marrom, o jovem que deve ter no máximo uns 20 anos sai em disparada para encontrar um bom lugar no teatro assim que as portas se abrem. Alguns minutos depois, ele está coincidentemente sentado ao meu lado no teatro e, assim que me reconhece, começa a puxar conversa. Em poucos minutos ele já compartilha sua história de vida comigo. Oriundo de uma pequena cidade mineira, Cláudiovan me conta que é “um violinista apaixonado com o violino”, mas que nunca teve a oportunidade de ter aulas formais de instrumento – sempre foi autodidata. O violino ele herdou de um parente distante, e o desejo de tocar, de seu avô. Cláudiovan estava claramente radiante por ter conseguido liberação por 15 dias do cinema

² Os nomes das crianças e adultos foram alterados em todos os relatos aqui apresentados, a fim de preservar a identidade dos participantes. A única exceção se deu no caso da Fundação Casa Grande, onde os nomes dos participantes foram mantidos mediante autorização dos próprios.

onde trabalha como porteiro para participar de todo o festival:

– Serão as melhores férias da minha vida. Aqui tem muita gente como eu, que é apaixonada com violino. Vou poder só tocar, aprender novas músicas com dedilhados difíceis e com um professor, e voltar mais craque para a minha cidade! Sabe, meu sonho é ser um violinista profissional e tocar numa orquestra sinfônica. Na minha cidade não tem, mas eu ainda chego lá!

O recital começa. Tão logo o duo entoa as primeiras notas da Sonata de Grieg, Claudiovan fita o palco, sem piscar. Alguns instantes depois seus dedos movem-se no ar, como se estivessem dedilhando um violino imaginário. Observo os seus gestos enquanto aprecio a música. Em alguns instantes, ele se vira para o meu lado, e com os olhos mareados, sorri.

Breve comentário: Música para desenvolver competências e regular o humor

Neste relato, a apreciação de um recital é claramente uma forte motivação para o jovem Claudiovan desenvolver competências e habilidades inerentes à performance musical (Gardner, 1983). Como não poderia deixar de ser, a aprendizagem de técnicas instrumentais e repertórios musicais têm uma relação direta com aquilo que Merriam (1964) categorizou como sendo a função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura. Além disso, o relato sugere que a música também serviu como uma função emocional (Merriam, 1964), isto é, a de regular o humor (Huron, 2003) do violinista, que chegou ao teatro ansioso e apressado, e assim que ouviu um pouco de música se acalmou. Aqui, o violino se tornou um forte veículo para o porteiro de cinema regular suas emoções, desenvolver competências, se sentir bem e, sobretudo, se identificar como violonista junto a seus pares.

Narrativa 2: Mamãe Oxum, Zeca Pagodinho e toadas de tambor: é tudo nosso!

“Eu vi mamãe Oxum na cachoeira
Sentada na beira do rio
Colhendo lírio, lirulê
Colhendo lírio, lirulá
Colhendo lírio
pra enfeitar o seu congá”

Ao chegar no bairro da Liberdade encontro Denis sentado na sarjeta, cantando baixinho a canção de Mamãe Oxum. Filho de um Babalorixá conhecido na comunidade, Denis é um rapaz de 16 anos, que nunca saiu do bairro da Liberdade, em São Luis do Maranhão. Juntamente com outros jo-

vens, ele integra o grupo de tambor de crioula de São Benedito da ONG Saci Pererê – projeto iniciado por Paulo, um policial militar, e por Ari um rapaz da comunidade. O projeto, que ainda luta com inúmeras dificuldades financeiras, nasceu com o intuito de ocupar as crianças da comunidade e afastá-las das más influências que a modernidade trouxe para as periferias das cidades latino-americanas. Ari me conta que muitos jovens do grupo vivem em situação de risco e que resgatá-los “é mais do que importante: é nossa obrigação!”

A conversa é brevemente interrompida pelo ritual de aquecimento dos tambores, mas logo prossegue num tom sério. Enquanto os outros rapazes afinam os tambores, Ari, Paulo e Denis sentam-se em dois engRADADOS de refrigerante vazios e falam sobre suas dificuldades e esperanças. Os três me explicam que é no pequeno quintal da casa de Paulo que eles reúnem os tocadores (rapazes) e as dançarinas (moças), algumas vezes na semana. Lá, os rapazes aprendem a tocar os ritmos intrincados do crivador, do meio e do tambor grande que compõem a música do tambor de crioula, enquanto as meninas dançam e se divertem com a umbigada. É nesse contexto que o grupo todo também discute questões relativas à origem da dança, e à consciência negra. Denis, que até então ouvia calado, entra na conversa e fala da importância que tem um grupo de tambor de crioula, formado só por crianças e jovens no Maranhão:

– Essa é a nossa música. Se os jovens (nós) não aprendermos, daqui a pouco ninguém se lembra mais como é. E essa música é nossa, dos negros maranhenses. Você sabia que o tambor de crioula é uma das danças mais antigas do Brasil?

Denis se anima e prossegue me contando as origens do tambor de crioula e de suas relações com a música da atualidade; ele fala sobre a escravidão no Brasil, sobre a discriminação dos negros e sobre a importância da cultura afro-brasileira para o país e para o mundo. Ele também fala do sonho de tocar com o grupo de tambor de crioula no Rio de Janeiro, na cidade maravilhosa. A seguir, num gesto típico de menino, ele interrompe a conversa e me convida para ver os colegas que estão dançando Zeca Pagodinho na sala da casa de Paulo. Ao entrarmos na sala, ele me diz: – O Zeca Pagodinho é do Rio de Janeiro, mas ele também é nosso, né?

Breve comentário: música como instrumento de negociação e fortalecimento de identidades

No grupo de tambor de crioula de São Benedito, os jovens apropriam-se da cultura e a partir dela adquirem conhecimentos e desenvolvem diversas

competências de ordem musical (Gardner, 1983), como tocar em conjunto, cantar, improvisar e dançar. Através de ensaios, de discussões de questões referentes à consciência negra e do conhecimento das origens históricas e culturais do tambor de crioula, os jovens reforçam a auto-estima exercitando aquilo que Merriam (1964) denominou “função de representação simbólica da música”. Além disso, as experiências no tambor de crioula dão aos jovens – tocadores e dançarinas – oportunidades para construir (e/ou reconstruir), expressar e negociar suas identidades pessoal, cultural e nacional (MacDonald; Hargreaves; Miell, 2003). Seja o tema Zeca Pagodinho, Mamãe Oxum ou uma toada de tambor de crioula, ao mesmo tempo em que discutem temas referentes à música, Denis e os outros jovens do bairro da Liberdade também negociam identidades: maranhense, negra, brasileira (MacDonald; Miell; Wilson, 2005). Aprender música aqui significa empoderamento, e como o próprio nome do bairro sugere, liberdade.

Narrativa 3: infinito particular

Risadas, vozes infantis e adultas enchem os corredores da universidade, onde bebês e responsáveis se apressam para a aula de música, que já começou. Atrasada, a curitibana Andréa anda apressadamente com Felipe em um braço e uma sacola com mamadeiras e fraldas no outro. Ao entrar na sala de musicalização, senta-se no círculo formado por bebês e pais, e deita o pequeno Felipe de apenas quatro meses de idade no tapete. Junto com o grupo, entoas as canções “Chover, chover” e “Roda Cutia”, enquanto troca olhares apaixonados com o filho. Apesar de estar no curso há pouco tempo e do filho ainda ter pouca mobilidade para dançar ou balançar o corpo, Andréa participa de todas as atividades da maneira que pode e canta todas as canções, sempre fitando os olhos de Felipe e observando atentamente as suas reações.

Eis que, num determinado momento da aula, os professores distribuem chocalhinhos para todos – pais e bebês – inclusive para aqueles que ainda não conseguem segurar o instrumento. Andréa toma os chocalhinhos nas mãos, e, antes mesmo que os professores dêem qualquer instrução, engaja-se num jogo musical intuitivo com o pequeno Felipe; ela balança os instrumentos na altura dos olhos do bebê e os esconde, momento em que o bebê sorri e a mãe recomeça tudo de novo. O jogo musical então se transforma; a mãe esconde o rosto e quando “reaparece”, balança os chocalhos, para delírio de Felipe. O jogo se repete indefinidamente e desloca-se num tempo que passa a ser comandado por Andréa e Felipe, e não pelos professores ou pelo grupo. Mamãe e bebê estão tão engajados nesse jogo íntimo

e particular que não percebem que os chocalhos já foram recolhidos e que o grupo agora realiza outra atividade: dança ao som da “Valsa das Flores”, de Tchaikovsky. Enquanto o grupo dança, o jogo da diáde passa por uma nova evolução. Agora a canção que era inicialmente acompanhada pelos chocalhinhos é segmentada em pequenas frases musicais, que Andréa entoas expressivamente, sempre aguardando a resposta (vocalização) de Felipe. As expressões faciais de ambos parecem confirmar a impressão de um deslocamento temporal e espacial, em que mãe e filho se transportam para uma espécie de infinito particular.

Breve comentário: música como veículo de comunicação intrapessoal, expressão emocional e como forma de aprender na cultura (cognição situada)

Neste relato, a música serve como veículo de comunicação intrapessoal e de expressão emocional na diáde mãe-bebê (Merriam, 1964; Trevarthen; Aitken, 2001). Andréa e Felipe reforçam seus vínculos através de diversas práticas musicais, como, por exemplo, cantar canções aprendidas no curso, comunicar-se através de pequenos diálogos musicais (também chamados de *protoconversações* por Trevarthen; Aitken, 2001), dançar, inventar e participar de pequenos jogos sonoros simbólicos que são inerentes à relação diádica mãe-bebê, etc. No espaço da aula de musicalização, Andréa se sente bem o suficiente para fazer uso de suas intuições parentais e comunicar-se com o pequeno Felipe, que, aos quatro meses de vida, já se comunica com sua mãe através de alguns mecanismos intersubjetivos inatos e especializados de regulação social, que são fundamentais para o desenvolvimento humano como um todo (Trevarthen; Aitken, 2001).

Através do repertório e dos diversos usos da música, Felipe se comunica com sua mãe, se desenvolve, e aprende, ainda que de modo intuitivo, que faz parte de uma cultura (ver Brown; Collins; Duguid, 1989; Green, 1997; Rogoff, 2005).

Narrativa 4: criança do sertão do Cariri viaja em submarino amarelo!

Nova Olinda é um pequeno município localizado no sertão do Cariri, no Ceará. Todos os caminhos da cidade conduzem à ONG Fundação Casa Grande – Memorial do Homem Kariri, uma casa azul de portas vermelhas e beirais amarelos, onde está localizado o Museu do Homem Kariri e logo ao lado a escolinha, o parque do Vêi Leonso, os estúdios da rádio e da TV Casa Grande, a gibiteca, e o Teatro Violeta Arraes, entre outros. É ali que funciona a Escola de Comunicação da Meninada do Sertão, que desde 1992 ajuda as crianças a substituírem as en-

xadas pela tecnologia.

Foi no espaço da Casa Grande que conheci Rodrigo, Aécio e Valesca, três jovens que estão na fundação desde pequenos. Os três têm em comum o fato de serem jovens e experientes radialistas da rádio comunitária Casa Grande FM. Através dos programas de rádio, os jovens radialistas pesquisam repertórios, que aprendem e trocam uns com os outros, e divulgam para ouvintes de todas as idades. Aos 10 anos, Rodrigo é responsável pelo programa "Repentes & Violas", onde toca cocos, modas de viola e emboladas. Expert nesse repertório, mas sem esconder a sua meninice, Rodrigo me dá explicações detalhadas sobre o aboio da vaquejada:

– É aqueles homens que fazem ú, ú... Eles ficam chamando os bois; têm até um instrumento enrolado, um chifre assim... A gente tem um monte aqui na região.

Rodrigo também me diz que seu pai gosta de ouvir seu programa, algo que parece lhe causar orgulho. Do mesmo modo, Aécio, que tem 21 anos e frequenta a ONG há quase 15, também fala com orgulho da mudança das preferências musicais de seus familiares após seu ingresso na Casa Grande:

– Na minha casa, assim, é, meus pais escutavam muito brega... era muito assim, esse lado da música popular. E ao entrar aqui na Casa Grande, aí é que eu fui descobrir e gostar de música instrumental, vim a saber quem são os grandes nomes da nossa música, a pesquisar mais, assim – desde a nossa música ao jazz norte-americano. A Casa Grande é isso, vem ampliando o nosso conhecimento. Hoje às vezes eu chego em casa e tá passando essas bandas de forró eletrônico chatas... Aí meu pai diz: – Bom é se tivesse passando Yamandu, Yamandu Costa, Caetano Veloso. É uma coisa que eu tô trazendo prá dentro de casa.

Em nossas conversas sobre repertórios, os três são unânimes quando o assunto é a qualidade musical. Valesca, que apresenta o programa infantil "Submarino Amarelo", me diz:

– Nossa rádio, ela é um diferencial das outras. O que o pessoal tem prá ouvir lá fora, pra gente não é música boa!

Essa frase ecoa em minha memória todo o tempo que permaneço no estúdio da rádio, observando Valesca apresentar o programa, que inclui Lucinha Lins, Bia Bedran, Toquinho, Palavra Cantada e Rubinho do Valle, entre outros. Valesca me faz uma homenagem, colocando a canção "Beatriz", de Edu Lobo, pra tocar e em seguida uma composição

de Moraes Moreira, que depois descobro, é o hino da Casa Grande. Essa canção, que não me sai da cabeça, movimenta o submarino amarelo comandado por Valesca, que mudou para sempre a minha percepção do poema de Lennon e McCartney.

Breve comentário: música como forma de comunicação e de apropriação cultural

Como sugeriu o próprio Alemberg Quindins, fundador da Casa Grande, a aprendizagem musical contida nas experiências radiofônicas da fundação representa apropriação cultural por parte das crianças e jovens. Através das experiências com a tecnologia das comunicações, as crianças e jovens da Casa Grande adquirem diversos conhecimentos, refinam suas preferências musicais e modos de ouvir música (Boal Palheiros, 2006), e desenvolvem habilidades de comunicação, musical e lingüística, através de um processo conhecido por "aprendizagem por pares" (em inglês, peer-teaching). Aqui a música desempenha funções de comunicação e entretenimento (Merriam, 1964). Nos relatos dos três jovens, também está implícita a idéia de que comandar programas de rádio na Casa Grande é algo prazeroso, porém de grande responsabilidade, já que suas idéias e conhecimentos são repassados diariamente a centenas de ouvintes. Ou seja, os conhecimentos musicais adquiridos por meio dos programas de rádio são responsáveis também pela elevação da auto-estima e da auto-imagem dos jovens radialistas, bem como por seu empoderamento (veja Acioli, 2003; Oliveira, 2002).

Narrativas convergentes: funções psicológicas da aprendizagem musical

Como ficou dito, as quatro narrativas apresentadas anteriormente refletem experiências de aprendizagem musical em contextos extra-oficiais ou extra-escolares (Folkestad, 2006). Um elemento comum a todas elas foi o fato de serem percebidas como sendo de ordem positiva, através dos relatos, expressões faciais e motivação dos participantes. Algumas funções psicológicas da música que emergiram das análises das narrativas foram:

Desenvolvimento de competências e habilidades musicais: em todos os casos a música serviu para que os participantes desenvolvessem diversas competências musicais, desde tocar um instrumento a apreciar novos gêneros (Gardner, 1983). O violonista mineiro e os tocadores maranhenses se desenvolviam musicalmente através da execução instrumental. O bebê curitibano, por sua vez, comunicava-se com a mãe por meio da *musicalidade comunicativa*, uma espécie de precursor do desenvol-

vimento cognitivo musical (Trevorthen; Aitken, 2001). Já no Cariri, os jovens radialistas desenvolviam suas habilidades musicais por meio de experiências de audição, aliada a um treinamento profissional específico.

Regulação do humor e dos afetos: as narrativas sugerem que o engajamento em atividades musicais auxiliou na regulação do humor e dos afetos dos participantes. Isso ficou evidente, sobretudo, nos relatos do violinista e da díade mãe-bebê. Porém, ao analisarmos os relatos das crianças e jovens das ONGs Casa Grande e Saci Pererê, é possível notar que havia uma convivência pacífica entre os participantes. Tal convivência só pode ter ocorrido por conta da sintonia entre os humores e afetos dos participantes (Huron, 2003).

Fortalecimento de vínculos interpessoais: em todas as narrativas foi possível perceber um fortalecimento das relações interpessoais entre os membros dos diversos grupos. As experiências musicais coletivas parecem ter fortalecido não apenas as relações de um para um, mas também a identificação dos indivíduos com o grupo, atendendo àquilo que Maslow (1970) chamou de necessidades sociais, ou, àquelas relativas às necessidades de associação, de participação em um grupo social, de aceitação por parte dos companheiros e de troca de amizade.

Apropriação cultural e empoderamento: em todas as narrativas ficou evidente que as crianças e jovens se apropriaram, não apenas do repertório que aprendiam, mas também da cultura da qual esses repertórios fazem parte. Como disse Green (1997), a música não é neutra. A apropriação cultural dota as crianças e jovens de poder; poder este que lhes permite sonhar com possibilidades futuras.

Além disso, em todos os casos supracitados, há indícios de que a música pode servir para formar e/ou reforçar a flexibilidade social de cada um dos participantes, cujos comportamentos individuais foram de certo modo coordenados em uma armação temporal, em que se estabelecem relações interpessoais mais ou menos previsíveis (Cross, 2005). Isso faz com que a atividade coletiva adquira um alto grau de coerência, o que, por sua vez, pode ajudar a estabelecer e/ou fortalecer a identidade de grupo, a partir

da modulação dirigida e sincronizada da ação, da atenção e do afeto (Cross, 2005, p. 36). Nestes casos, a atividade coletiva permite ao indivíduo interpretar os diversos significados da música de maneira independente e individual, sem com isso afetar a integridade do fazer musical coletivo. E, é claro, ao reforçar a identidade social, reforça-se também a identidade individual.

Todas essas funções sugerem que o engajamento deliberado³ em uma experiência contínua de aprendizagem musical, que pressupõe a percepção da experiência como sendo positiva e merecedora de repetição e aprimoramento, pode trazer implicações diretas para o bem estar e gerar experiências de fluxo⁴ nos membros de um grupo (Csikszentmihalyi, 1996). Tais experiências também podem ser úteis na negociação de identidades – pessoal, cultural, nacional (Ilari, 2006b), dos indivíduos e grupos. É interessante notar que todas essas funções e implicações psicológicas da atividade musical convergem para uma função adaptativa da música bastante discutida entre os psicólogos cognitivos de orientação evolucionista: a função de passar o tempo em segurança, sem correr riscos (Huron, 2003). Enquanto fazem música, seja através da execução instrumental, dos jogos simbólicos ou de programas de rádio, os indivíduos passam um tempo “tranquilo”⁵ e desenvolvem inúmeras habilidades e competências, musicais e extramusical. O quadro da figura 1 resume as idéias aqui apresentadas.

Voltando à terra firme: implicações para a educação musical na América Latina

Se considerarmos que as experiências de aprendizagem musical podem mesmo se refletir em intervalos de tempo passados em segurança (Hikiji, 2006), podemos compreender que a aprendizagem musical tem funções psicossociais importantes na América Latina, continente tão assolado pela violência e pela disparidade socioeconômica, que gera inúmeros riscos à sua população. Contudo, não quero com isso adotar uma postura tão radical quanto àquela apresentada por Koellreutter que, em seu polêmico artigo de 1990, sugere que a música no terceiro mundo deve ser meramente funcional. Concordando em parte com Koellreutter, acredito que a música e a educação musical na América Latina tenham im-

³ Engajamento deliberado é aquele gerado pelos próprios indivíduos participantes, e não necessariamente por forças externas. Em outras palavras, o indivíduo participa porque quer.

⁴ Experiências de fluxo. Segundo a teoria de Csikszentmihalyi (1996), o fluxo é um estado elevado de motivação intrínseca, que envolve um equilíbrio nos desafios proporcionados pelas tarefas, objetivos claros e um deslocamento temporal.

⁵ É interessante notar que no livro *A música e o risco*, de Rose Hikiji (São Paulo: Edusp, 2006), a idéia de “música para passar o tempo” também aparece, porém sob um viés antropológico.

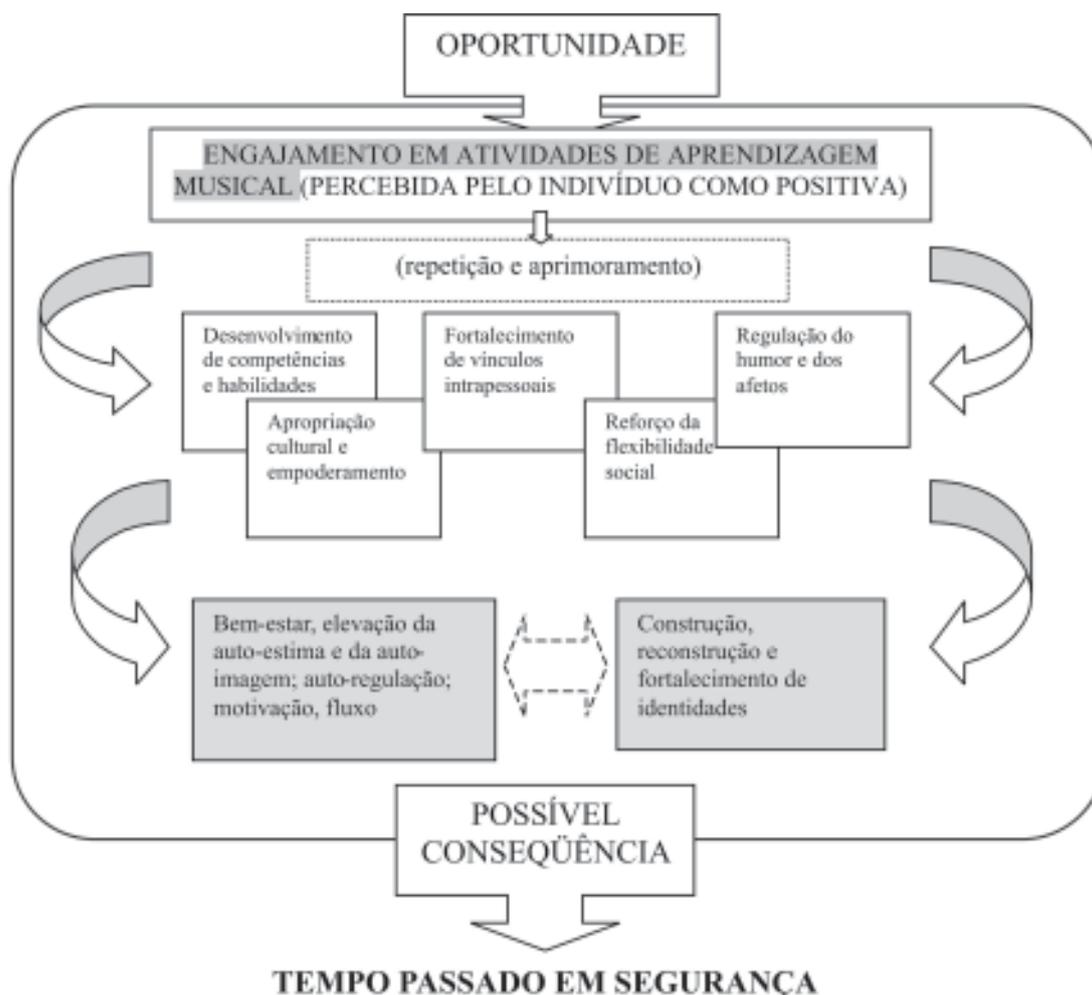


Figura 1: Aspectos psicológicos do engajamento em atividades de aprendizagem musical percebidas como positivas, que podem conduzir à função adaptativa da música de passar o tempo em segurança⁶

portantes funções na sociedade. Porém, penso também que a música, além de ser uma competência (Gardner, 1974; 1983), é uma forma de expressão humana ímpar, e que sua aprendizagem na América Latina deve ocorrer em inúmeros contextos, sob várias formas e a partir de diversos repertórios e temáticas. A compreensão da música enquanto competência e de nós latino-americanos como povos dotados de inúmeras competências musicais, nos remove de uma posição de “desvantagem” em relação aos outros países do mundo, nos confere poder e nos coloca em grau de igualdade junto a eles.

Reconhecer que a educação musical, não apenas no Brasil, mas na América Latina como um

todo, precisa mesmo assumir suas múltiplas faces é mais do que necessário, já que estas refletem a enorme pluralidade cultural, social e econômica de nosso continente mestiço (ver Ribeiro 1972/1994). Enquanto não formos capazes de reconhecer o valor das inúmeras práticas musicais originadas pela mistura cultural de nosso continente, continuaremos a viver em países onde a cultura permanece “um brinquedo dos ricos” (Levi-Strauss, 1955, p. 97); as demais práticas, não-oficiais, permanecerão invisíveis (Dimenstein, 2005). No meu entender, a palavra chave é *oportunidade*; a América Latina prescinde de oportunidades – que vão da luta contínua pela inserção da música como disciplina obrigatória na escola

⁶ Alguns críticos podem dizer que tal quadro pode se aplicado também a situações diversas (como no caso da prática esportiva). Porém, ele não se aplicaria a outras atividades que reforçam aspectos motivacionais, identitários, sociais e culturais, e que desenvolvem habilidades importantes para a sobrevivência, mas que não podem ser consideradas seguras tais como o engajamento em grupos militares e paramilitares.

regular ao ensino de música em diversos contextos extra-escolares.

Para isso, é importante observarmos além de nossos horizontes. Por exemplo, há muito tempo que a Sociedade Internacional de Educação Musical (Isme) reconhece diversas concepções de educação musical, que se legitimam também através de suas comissões (pesquisa; música na educação infantil; educação especial, musicoterapia e medicina musical; educação do músico profissional; músi-

ca nas escolas e formação de professores; políticas musicais – educacionais, culturais e midiáticas). Nós, latino-americanos, precisamos urgentemente reconhecer que há múltiplas concepções de educação musical na América Latina que são igualmente importantes. Somente através da minimização das hierarquias existentes na área da educação musical e do reconhecimento da música como competência humana que assume inúmeras funções da música na vida dos indivíduos, é que teremos uma educação musical forte e libertária em nosso continente.

Referências

- ACIOLI, S. A prática da educomunicação na Fundação Casa Grande. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26, 2003, Belo Horizonte. Anais eletrônicos... Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <<http://repositorio.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/4894/1/NP11ACIOLI.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2007.
- ARROYO, M. Música na floresta do lobo. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v.13, p.17-28, 2005.
- BOAL PALHEIROS, G. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, B. (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p.271-302.
- BOAL PALHEIROS, G.; ILARI, B.; MONTEIRO, F. Children's responses to 20th Century "Art" music. *Proceedings of ICMPC9*. Bologna, 2006. CD-ROM.
- BRANTLINGER, E. et al. Qualitative Studies in Special Education. In: *Exceptional children*. No prelo.
- BROWN, J.S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, Washington, v.18, n.1, p. 32-42, 1989.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CROSS, I. Music and meaning, ambiguity, and evolution. In: MIELL, D.; MACDONALD, R.; HARGREAVES, D.J. (Orgs.). *Musical communication*. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 27-44.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row, 1996.
- DIMENSTEIN, G. *O mistério das bolas de gude: histórias de humanos quase invisíveis*. Campinas: Papirus, 2004.
- EISNER, E. *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1998.
- FOLKESTAD, G. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, v.23, n. 2, p.135-145, 2006.
- GARDNER, H. *A nova ciência da mente*. São Paulo: EDUSP, 2003.
- GARDNER, H. *The arts and human development*. Chicago: Harper & Collins, 1974.
- GARDNER, H. *Frames of mind*. Chicago: Harper & Collins, 1983.
- GREGORY, A. The roles of music in society: the ethnomusicological perspective. In: HARGREAVES, D.J.; NORTH, A. (Orgs.). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press, 1997. p.123-140.
- GREEN, L. *Music, gender and education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- HIKIJ, R. S. *A música e o risco*. São Paulo: Edusp, 2006.
- HODGES, D.; HAACK, P. The influence of music on human behavior. In: HODGES, D. (Org.). *Handbook of music psychology*. San Antonio: Institute of Music Research Press, 1996. p. 469-556.
- HURON, D. Is music an evolutionary adaptation? In: PERETZ, I.; ZATORRE, R. (Orgs.). *The cognitive neuroscience of music*. Oxford: Oxford University Press, 2003. p. 57-78.
- ILARI, B. Music and early childhood in the *Tristes Tropiques*: the Brazilian experience. *Arts Education Policy Review*. Artigo no prelo.
- ILARI, B. Desenvolvimento musical das crianças brasileiras: estilos, regionalismos e identidade. In: CHUEKE, Z. (Org.). *Brasil musical*. Curitiba: Editora do DeArtes, 2006a. p. 79-106.
- ILARI, B. Música e Identidade Dekassegui. In: BUDASZ, R. (Org.). *Anais do SIMPEMUS 3*. Curitiba: Editora do DeArtes, 2006b, p. 40-47.
- ILARI, B. Música, comportamento social e relações interpessoais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.11, p. 191-198, 2006c.
- KLEBER, M. Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v.14, p. 91-98, 2006.
- KOELLREUTTER, H. J. Educação musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades. *Cadernos de Estudo – Educação Musical*, Belo Horizonte, v. 1, p. 1-8, 1990.

- LEVI-STRAUSS, C. *Tristes trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1955.
- MACDONALD, R.; HARGREAVES, D.; MIELL, D. *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- MACDONALD, R.; MIELL, D.; WILSON, G. Talking about music: A vehicle for identity development. In: MIELL, D.; MACDONALD, R.; HARGREAVES, D.J. (Orgs.). *Musical communication*. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 321-338.
- MASLOW, A. *Motivation and personality*. New York: Harper & Row, 1970.
- MERRIAM, A. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.
- OLIVEIRA, A. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v.14, p. 25-34, 2006.
- OLIVEIRA, C.F. Escuta sonora: a experiência da Casa Grande FM. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25, 2002, Salvador. Anais eletrônicos... Salvador, 2002. Disponível em: <http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream/1904/18936/1/2002_NP12OLIVEIRA1.pdf> Acesso em: 11 ago. 2007.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1972/1994.
- ROGOFF, B. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- RUSSELL, J. Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical: experiência, interpretação e prática. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v.14, p. 7-16, 2006.
- SOUZA, J.; FIALHO, V.M.; ARALDI, J. *Hip hop: da rua para a escola*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- TRAVASSOS, E. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v.12, p. 11-21, 2005.
- TREHUB, S.E.; SCHELLENBERG, E.G. Music: its relevance to infants. *Annals of Child Development*, v.11, p. 1-24, 1995.
- TREVARTHEN, C.; AITKEN, J. Infant intersubjectivity: research, theory and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 42, p. 3-48, 2001.
- TUDGE, J.R.H. et al. A window into different cultural worlds: Young children's everyday activities in the United States, Brazil and Kenya. *Child Development*, v.77, n.5, p. 1446-1469, 2006.

Recebido em 12/08/2007

Aprovado em 22/09/2007