

# OUVINDO A DIVERSIDADE MUSICAL DO MUNDO – PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL COGNITIVA “ALÉM DAS FRONTEIRAS”

*Katharina Döring (UNEB)\**

## RESUMO

Os campos de educação musical e etnomusicologia nas pesquisas acadêmicas estão cada vez mais próximos na medida em que o Brasil busca reconhecer e integrar as músicas da tradição oral, de matrizes africanas e indígenas entre outras, como patrimônio imaterial e como conteúdos musicais na educação básica. Procuro tecer entre pesquisas interdisciplinares dos campos da etnomusicologia, educação musical, estudos culturais e cognição musical um diálogo crítico e interativo que possa ajudar a elaborar novos parâmetros para uma educação musical baseada na diversidade musical brasileira e das músicas do mundo.

**Palavras-chave:** Educação musical. Etnomusicologia. Estudos culturais. Diversidade musical.

## ABSTRACT

### LISTENING TO THE MUSICAL DIVERSITY OF THE WORLD – FOR A COGNITIVE MUSIC EDUCATION “BEYOND BORDERS”

The fields of music education and ethnomusicology in academic research are getting more closer in the way that Brazil is trying to honor and integrate the oral music traditions, of African and Indigenous roots among others, as cultural heritage and special contents for music in basic school. I pretend to weave, between the fields of ethnomusicology, music education, Cultural Studies and music cognition, a critical and interactive dialogue, that might help to formulate new parameters for a music education based on the musical diversity from Brazil and music all over the world.

**Keywords:** Music education. Ethnomusicology. Cultural studies. Musical diversity.

## RESUMEN

### ESCUCHANDO LA DIVERSIDAD MUSICAL DEL MUNDO – PARA UNA EDUCACIÓN MUSICAL COGNITIVA “MÁS ALLÁ DE LAS FRONTERAS”

Los campos de la educación musical y de la etnomusicología en las investigaciones académicas están cada vez mas cercas en la medida en que el Brasil busca reconocer y las integrar la música de tradición oral, de las matrices africanas e indígenas entre otras, como patrimonio inmaterial y como contenidos musicales en la educación básica. Trato de tejer entre las investigaciones interdisciplinarias de los campos de la

---

\* Professora Adjunta do Departamento de Educação – Campus I, da Universidade do Estado da Bahia (DEDC–I/UNEB) e do Programa de Pós-Graduação Profissional da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (PPGPROM/ EMUS/UFBA).  
E-mail: katharina.doring@gmail.com

etnomusicología, educación musical, los estudios culturales y la cognición musical, un diálogo crítico e interactivo que puede ayudar a preparar parámetros para una educación musical basada en la diversidad musical brasileña y de las músicas del mundo.

**Palabras clave:** Educación musical. Etnomusicología. Estudios culturales. Diversidad musical.

## Ouvir a diversidade musical do Mundo? E do Brasil?

Ethnomusicology has the power to create a revolution in the world of music and music education. (BLACKING, 1973, p. 1).

A 31ª Conferência Mundial de Educação Musical, organizada pela International Society for Music Education (ISME), em Porto Alegre (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2014), destacou de forma marcante a reivindicação pela diversidade musical, mediante o tema convidativo “Ouvir a diversidade musical do Mundo”, presente no teor e foco de várias conferências e apresentações musicais, e nas inúmeras comunicações do Brasil, da América Latina e toda parte do mundo. Um apelo marcante foi dado pelas representantes do MinC, Carla Dozzi, e da UNESCO, Maria Rebeca Otero Gomes, na conferência final “Políticas públicas brasileiras para a educação musical”: ambas pronunciaram, com veemência, a importância de incluir a diversidade musical do Brasil, todos os gêneros musicais populares, como também as músicas de tradição oral e seus contextos socioculturais nos currículos e projetos de escolas e espaços educacionais.

Com a Lei nº 11.769, de 2008 (BRASIL, 2008b) – e sua substituta, a Lei nº 13.278, de 2016 (BRASIL, 2016) –, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da Música (agora também Artes Visuais, Teatro e Dança) na Educação Básica, gerou-se um denominador comum sobre a importância da música para o processo educativo e formativo em todos os ciclos de ensino-aprendizagem: tanto acerca do valor intrínseco da prática, percepção e fruição musical para o desenvolvimento das crianças e jovens, como sobre cidadania cultural, que se baseia na concepção da música como conhecimento cultural, estético e histórico. A implementação e aplicação dessa lei tem sido somente o começo de uma longa caminhada de debates epistemológicos,

metodológicos e socioculturais, sendo discutidos de forma contínua, mas que de fato são muito anteriores à Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008b), como, por exemplo, na pesquisa de Margarete Arroyo (2002, p. 26):

Outra observação a ser feita diz respeito à diversidade dos contextos de estudo. São focalizados: grupos culturais tradicionais; grupos urbanos, escolares e não escolares; cenários fortemente vinculados à tradição da música europeia de concerto; cenários vinculados às músicas populares; o papel das tecnologias atuais, como a internet, e nem tão atuais, como a televisão, na aprendizagem musical. Mas, sem dúvida, o maior desafio que a área enfrenta a partir desses estudos diz respeito às ações, principalmente nos cenários acadêmicos e escolares. Algumas questões levantadas nesse sentido são: Como trazer para os sistemas escolares os procedimentos de ensino e aprendizagem de práticas musicais construídos em contextos não escolares? Como podemos recriar as práticas de educação musical escolares e acadêmicas a partir da ampliação da visão de ensino e aprendizagem musical advindas das pesquisas citadas nesse texto? Como formar os educadores musicais na perspectiva da abordagem sociocultural da Educação Musical?

No Brasil contemporâneo, parece haver um consenso genérico e superficial nos espaços educativos e formativos (universitários, escolares e comunitários) sobre o valor da diversidade musical e multiculturalidade: de que a música brasileira e sua impressionante variedade musical representaria um recurso e caminho valioso e inovador para o ensino musical; de que é preciso levar em conta o conhecimento sociocultural prévio dos alunos em seus contextos locais, de idade, gênero, raça, classe, religião, família; de que seria importante assistir a apresentações musicais e experimentar práticas musicais de outros países, incluindo

lugares e culturas distantes e desconhecidos do próprio país.

No entanto, a maioria dos currículos universitários de formação musical mantém-se fechada perante uma transformação mais profunda das metodologias e epistemologias, dos repertórios e práticas performáticas de ensino-aprendizagem em música. Para compreender essa negação da plena e diversa musicalidade brasileira, torna-se necessário aproximar-se, na teoria e na prática pedagógica interdisciplinar, da aplicação da Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008a), referente ao ensino da cultura e história africana, afro-brasileira e indígena, em diálogo com a Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008b), substituída pela Lei nº 13.278 (BRASIL, 2016), que complementa a obrigatoriedade das Artes Visuais, Teatro, Dança, além da Música. Essas leis deveriam criar fundamentos e metodologias para conhecer e aprofundar as razões históricas e socioculturais da estratificação da sociedade brasileira, longe de superar suas agendas ocultas: etnocentrismo, homofobia, proselitismo, exclusão social e racial, manipulação midiática da sociedade de consumo.

A música ainda aparece como um objeto que pode ser tratado descontextualizado de sua produção sociocultural. Nos discursos e nas práticas ainda temos dificuldades de incluir todos aqueles ensinamentos das mais recentes pesquisas da área de musicologia, etnomusicologia e mesmo da educação musical (ARROYO, 2007, p. 8).

Assistimos a investimentos consideráveis em novas tecnologias e soluções digitais que atendem à prioridade das políticas de fomento científico: pesquisas e projetos financiados “devem” trazer resultados e soluções imediatistas e midiáticas que podem ser empacotados (e comercializados) em programas, manuais e mídias digitais de fácil instalação, vídeos, data shows etc., representando os praticáveis num mundo quadrado e consumível. Sem dúvida, recursos tecnológicos criativos podem e devem figurar como ferramentas úteis num devido momento e contexto, mas são apenas ferramentas que pouco representam repertórios e vivências humanos circulares, estéticos e sensoriais, tampouco substituem o aprendizado e a percepção musical como um processo complexo, encorpado e integrado, na base da troca e do encontro de saberes:

consigo mesmo, com o outro e com o mundo ao redor. Nesse sentido, etnomusicologia, estudos culturais, cognitivos e construtivistas poderiam acrescentar (e devolver) à educação musical valores que sempre estiveram presentes entre os fundamentos da inovação pedagógica e criativa nos chamados métodos ativos, desde os mestres Dalcroze, Orff e contemporâneos da pedagogia renovada na Europa há 100 anos, e que mudaram a ênfase nas artes para o processo criativo da criança, mediante a iniciação musical e rítmica.

Alge e Kramer (2013), organizadores do livro *Beyond Borders – Welt – Musik – Pädagogik*, destacam na introdução que ambas as disciplinas, Educação Musical e Etnomusicologia, se preocupam com a interação do ser humano com o som, e dão muita importância à perspectiva humana no encontro com o universo sonoro: “As duas disciplinas têm em comum o interesse em perspectivas interculturais sobre cognição musical, sobre o aprendizado de música, sobre a relação entre corpo, espírito/mente, e entre música e dança, assim como o mundo musical de crianças.” (ALGE; KRAMER, 2013, p. 7) A abordagem interdisciplinar e a preocupação com os processos cognitivos e semânticos do ouvir e fazer musical, no campo da etnomusicologia, acompanha a mudança de paradigmas nas ciências sociais, que busca contribuir para uma pedagogia contemporânea, valorizando o processo de percepção e criação sonora:

A etnografia da performance musical [...] abre mão do enfoque sobre a música enquanto ‘produto’ para adotar um conceito mais abrangente, em que a música atua como ‘processo’ de significado social, capaz de gerar estruturas que vão além dos seus aspectos meramente sonoros. Assim o estudo etnomusicológico da performance trata de todas as atividades musicais, seus ensejos e suas funções dentro de uma comunidade ou grupo social maior, adotando uma perspectiva processual do acontecimento cultural. (OLIVEIRA PINTO, 2001, p. 227-228).

Procuo apresentar alguns aspectos interdisciplinares que podem servir como reflexão sobre diversidade musical na educação musical e na formação de professores e educadores musicais, com ênfase nas músicas (e danças) da tradição oral brasileira, para encontrar eixos complementares entre etnomusicologia, cognição musical e estudos

culturais e suas contribuições para uma educação musical interdisciplinar, pluricultural e encorpada!

## **O eixo da etnomusicologia, Estudos Culturais e a necessidade da diversidade musical para uma pedagogia das músicas do mundo**

‘A música do mundo e multicultural’, como afirma o musicólogo e antropólogo Anthony Seeger (2010), ‘mas a educação musical não é’. (ALMEIDA; PUC-CI, 2015, p. 36).

O Brasil iniciou um crescimento impressionante na compreensão, reconhecimento e fomento da sua diversidade cultural, vivendo um fortalecimento a partir das políticas públicas nas culturas e artes, desde o primeiro governo Lula, representado no MinC pelo então ministro de cultura, o músico e compositor Gilberto Gil. Essa expansão não teria sido possível sem a participação de inúmeros ativistas, produtores, educadores e pesquisadores das Artes, dos Estudos Culturais e Ciências Sociais que contribuíram com propostas, pesquisas e projetos para possibilitar o reconhecimento do Brasil sobre si mesmo, a partir das produções culturais urbanas e dos saberes e fazeres tradicionais. Nas performances, comunicações, pesquisas e produções cênico-poético-musicais, o país viveu uma expansão cultural, na promoção de festivais e mercados culturais, simpósios e congressos acadêmicos, planos nacionais e estaduais de cultura, implantação de políticas públicas para cultura e artes etc. Quando o foco muda para a área de educação escolar e universitária nos cursos e disciplinas de música/artes, apresenta-se outro quadro, que pouco acompanhou duas décadas de pesquisa, produção e debate sobre as identidades e diversidades culturais brasileiras e do mundo.

Uma reflexão sobre a abertura (ou não) para o diálogo e pensamento interdisciplinar entre educação musical, etnomusicologia e estudos culturais: nos encontros nacionais e regionais da Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET), tem sempre um espaço nas mesas e GTs para pesquisas entre as duas áreas, enquanto nos encontros nacionais e regionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), o tema educação musical X

etnomusicologia, é pouco tematizado, e algumas propostas de trabalhos têm sido negadas, com o argumento de que não teriam relevância para a pesquisa em educação musical.

Muito se pensou sobre a forma pela qual se confinaram na opacidade as vozes dos xamãs, dos pais-de-santo, dos capitães do Reinado. Não porque não falem ou não cantem, mas porque suas vozes e suas músicas costumam sofrer um esvaziamento, uma perda de sentido quando chegam aos ouvidos dos brancos: de fato não são escutadas. (TUGNY; QUEIROZ, 2006, p. 9).

A questão da diversidade musical na educação brasileira é sintomática: parece que há um consenso sobre o tema que é reconhecido e ao qual é atribuído valor nos discursos acadêmicos, mas na prática pedagógica e curricular, poucas mudanças efetivas acontecem. Uma das razões certamente é a escassez de ferramentas pedagógicas: falta de material prático e de formação e didática específicas porque o/a professor/a de música não está sendo preparado/a para trabalhar com a diversidade musical do Brasil e do mundo. A grande maioria dos músicos e educadores musicais desconhece o baú enorme das sonoridades, timbres, ritmos, cantos, instrumentos, enfim, as sutilezas e especificidades musicais das tradições populares e dos grandes troncos das músicas negras e indígenas, porque se alimenta nos seus ideais e imaginários musicais de discursos midiáticos que tratam da cultura e música brasileira de forma superficial e/ou exclusivamente do ponto de vista comercial e/ou ideologicamente distorcido a partir dos “legados” eurocêtricos, o que constitui uma pobreza “imaterial”:

Como e possível, na condição de educador ou aluno, conferir existência a algo que não conhecemos, a alguém que não contactamos? Seriam, para nós, intraduzíveis as manifestações culturais, e de vida em geral, dos povos indígenas ou africanos ao universo da rede de ensino dos centros urbanos brasileiros? Ora, não só o poeta traduz. O educador que conhece também a experiência, com suas dificuldades e seus prazeres, que sem temor ou indiferença recria em si, assimila e incorpora, pode, conseqüentemente, reconstruir em outra dimensão o que se propõe a ensinar. O perverso equilíbrio da distribuição em nosso país não está apenas relacionado as questões de costume, como renda, terra etc. Ele está, e muito,

diretamente associado ao frágil acesso ao patrimônio cultural, quase apenas favorecido de forma efêmera. Talvez, aí mesmo, se situe o limite entre a pobreza e a miséria, que, por simplicidade, muitas vezes são confundidas. (KATER, 2015, p. 11).

Esse “frágil acesso”, que dificulta a inserção da diversidade musical nos currículos das escolas e universidades brasileiras, às vezes é determinado pela falta de acesso a produtos e programas culturais diversificados, sendo que é uma falta em todos os sentidos: escassez e precariedade qualitativa de materiais didáticos sem fazer jus à imensurável qualidade e variedade da música brasileira e do mundo; falta de acesso e distribuição para as escolas brasileiras; pobreza da especificidade dos materiais, conteúdos, repertórios e contextualizações, de acordo com os ciclos escolares e faixas etárias. Essa carência material denuncia ainda uma carência de fundamentos, conceitos e saberes aprofundados que precisam acontecer para gerar novos parâmetros e, por consequência, novas ações e pedagogias musicais, o que tem sido um esforço engajado, individual e não remunerado de alguns educadores musicais, não somente no Brasil:

*Teaching resources, however, have not developed fast enough for those who are philosophically convinced of the merits of multicultural teaching in music. [...] Still, music teachers have been left largely to their own imaginative devices, to their own extended efforts to design lessons from random resources, and to summers spent reading scholarly writings on the music traditions of unfamiliar cultures. The commitment to providing students with global perspectives in music involved considerable time expenditure for those few teachers who translate, interpreted, and finally applied the results of independent research to their classrooms.<sup>1</sup> (CAMPBELL; ANDERSON, 2010, p. viii).*

<sup>1</sup> “Recursos didáticos, no entanto, não desenvolveram tão rápido para aqueles que estão filosoficamente convencidos do mérito do ensino multicultural de música. [...] Ainda, os professores de música estão geralmente deixados sozinhos para sua imaginação e seus esforços próprios para criar aulas a partir de recursos parcos e circunstanciais, passando suas férias a estudar os textos de pesquisadores sobre tradições musicais de culturas desconhecidas. O compromisso de propiciar aos seus alunos uma perspectiva global em música envolveu uma dedicação intensiva em tempo para esses poucos professores que traduzem, interpretam e finalmente aplicam os resultados das suas pesquisas independentes e voluntárias na sala de aula.”

Com maior ênfase sobre o processo, o diálogo e o contexto, a etnomusicologia tem o potencial de ampliar a experiência da educação musical elementar na medida em que práticas e saberes das tradições musicais de culturas regionais, assim como músicas populares que surgem em processos de recriação constante nas periferias urbanas, podem e devem ser incluídas nas metodologias, abordagens e repertórios da educação musical, não somente pelo caráter inclusivo, mas pelo leque de potencialidades musicais e possíveis aprendizados:

[...] fica evidente que em todas expressões musicais estudadas a definição dos conteúdos e das habilidades a serem aprendidas estão vinculadas às competências necessárias para o fazer musical. Tal fato está diretamente relacionado às bases teóricas discutidas ao longo deste texto, que enfatizam a necessidade de uma compreensão holística do fenômeno musical para a compreensão das formas utilizadas para a transmissão dos seus saberes musicais. Pois os conhecimentos transmitidos, bem como os processos e as situações utilizados para tal fim, são definidos em função de aspectos mais abrangentes, valorados e almejados pela prática musical. (QUEIROZ, 2010, p. 115).

O campo interdisciplinar entre etnomusicologia, estudos culturais e educação musical ainda está no início de um caminho promissor para a compreensão de práticas e sistemas musicais diversos e seus desdobramentos nos processos e didáticas pedagógicos, assim como nas estruturas e conteúdos curriculares. As pedagogias orgânicas, tais como aprendizado aural, imitação, mimese, improvisação, sem necessariamente utilizar uma notação musical e ensaios/treinamentos técnicos exaustivos, podem ser encontradas em muitas culturas musicais populares, o que tem sido experimentado em projetos socioculturais que dispõem de mais flexibilidade e aproximação com as comunidades locais do que a escola formal, que se encontra distante da complexidade das tradições populares. Práticas musicais (semi)rurais de regiões geoculturais específicas, as paisagens e geografias sonoras das periferias urbanas e socialmente excluídas; plataformas midiáticas e comunicativas (digitais – blogs, apps, sites, redes, bluetooth; materiais – CD, LP, DVD, livro; convencionais – rádio, TV, revista e jornal);

cenários, palcos, eventos, bares, esquinas, praças interativas das boemias culturais das cidades: todos representam sonosferas cheias de poéticas orais e performances musicais, sonoridades e aprendizados valiosos que devem ser contextualizados na pedagogia musical contemporânea – um desafio para educadores/professores musicais engajados e criativos, os quais, em geral, não possuem critérios, fundamentos teóricos e vivências práticas para trabalhar com músicas (e danças) indígenas, afro-brasileiras e nordestinas. Nos Estados Unidos também, apesar da presença inegável da diversidade musical, pouco se trabalha na formação musical:

*Whether one scans the radio dial, delves deeply into iTunes or other online music sources, examines the work of early twenty-first-century American composers of concert music, or posts compositions online, one discovers a creative mixture of musical styles that draws on many different traditions and processes. [...] Just as spicy salsa has joined ketchup as a national condiment of choice, so have Caribbean-born reggae, Afro-pop, Indian film music, and hundreds of other genres found place in the entertainment centers of American homes as well as in myriad headphones and car stereos. As the authors of this volume argue, we must address this new reality in our classrooms, our ethnomusicological theory, our exhibits and publications.*<sup>2</sup> (CAMPBELL; ANDERSON, 2010, p. v).

O debate sobre a multiculturalidade, identidade e diversidade musical, e o questionamento das hegemonias culturais e educacionais eurocêntricas, tem sido travado nos Estados Unidos e em muitos países europeus com mais ênfase desde os anos 1980, o que podemos identificar através de importantes autores na educação musical que

2 “Se analisarmos as frequências das rádios ou mergulharmos profundamente no iTunes ou outros recursos musicais online, estudarmos a obra de compositores americanos de música de concerto, ou colocar composições online, descobrimos uma mistura criativa de estilos musicais que se refere a inúmeros processos e tradições musicais diferentes. [...] Assim como o molho picante se juntou com o ketchup, sendo uma opção nacional de tempero, o reggae caribenho, Afro-pop, música indiana cinematográfica e centenas de outros gêneros encontraram seu lugar nos centros de entretenimento de lares americanos e nas miríades dos fones de ouvidos e sons de automóveis. Como alertam os autores deste volume, precisamos direcionar essa nova realidade nas salas de aula, nossa teoria etnomusicológica, nossas exposições e publicações.”

se tornaram referências no Brasil: Reimer, Elliot, Paynter, Swanwick, Small, Campbell, Dunbar-Hill, Volk, Lundquist, Green, Kruger etc., mas poucos chegaram a um distanciamento maior do próprio eurocentrismo durante as primeiras décadas. Por mais que o Hemisfério Norte tenha se aberto para as produções culturais e musicais de povos considerados não ocidentais, o mito da universalidade e da posição destacada da música clássica (explícita ou implícita) preservou-se na educação musical, mas também na etnomusicologia:

*Music may be universal to humankind, but, contrary to the poet Longfellow, music is not the universal language of mankind but, rather, a group of discrete languages or, perhaps better stated, systems of communication, each integrated and unified, and each of them must be learned. Moreover, the general accepted attitude was that although there are these non-Western musics, Western classical music was distinct and different in a separate category.*<sup>3</sup> (NETTL, 2010, p. 3).

O conceito da multiculturalidade (na educação musical) representa um termo guarda-chuva para o ensino de diversas tradições e gêneros musicais, que não consiste em nenhuma teoria específica e sim numa agrupação de ideias, práticas e conceitos que buscam, mediante a música (e as artes em geral), lutar por uma maior aproximação e igualdade entre educandos de vários contextos raciais e socioculturais, visando fortalecer identidades culturais e possibilitar um diálogo com respeito e tolerância pelas diferenças. Nos Estados Unidos, mais do que nos países europeus, convivem dois princípios fundantes da nação como construção histórica e sociocultural: um patriotismo exacerbado e forjado que perante o mundo enfatiza sua suposta superioridade, em contraste com o mito histórico da tolerância e integração de um país de “imigrantes”, desde os seus tempos de fundação. O fracasso político (vide eleição de Trump) dessa

3 “Música pode ser universal para a humanidade, mas, ao contrário do poeta Longfellow, música não é a língua universal da humanidade, senão um grupo de linguagens discretas, ou melhor dizendo, de sistemas de comunicação, cada um integrado e unificado, que precisa ser aprendido e estudado. Mais ainda, a atitude geralmente aceita tem sido de que, mesmo existindo essas músicas não ocidentais, a música clássica ocidental seria distinta e diferente, numa categoria separada.”

visão romantizada da convivência “multicores” pode ser comparado com o mito da “democracia racial” no Brasil: enquanto não houver um reconhecimento da violência racial e étnica da colonização das Américas e uma reparação política e epistemológica, não haverá a possibilidade da convivência pacífica entre os diversos e supostamente iguais, o que se evidenciou a partir do 9/11,<sup>4</sup> quando surgiu um grito pela unidade.

*It takes a momentous event, however, for people to recognize that multiculturalism and the world music movement is still a rough and incomplete blueprint that begs for further detailing, expanded development, and careful working out of professed beliefs into practice [...]. Within one day, Americans no longer felt dissimilar in their ethnic, religious, and economic cultures, but felt united by their constitution, national laws, and social standards, and a schooling system that offers young people the knowledge and skills of a shared heritage. A call for unity, not diversity, was raised, and in some venues the multicultural drive of recent decades seemed to suddenly drop from sight.*<sup>5</sup> (CAMPBELL; BEEGLE, 2003, p. 22).

Isso não significa que o sonho da multiculturalidade acabou, pelo contrário, reforçou a necessidade de realmente conhecer e estudar profundamente outras músicas e estéticas culturais a partir dos princípios e valores inerentes, a ponto de transformar os paradigmas da arte, filosofia e estética central-europeia. Schippers (2010), alguns anos mais tarde, não concorda com o panorama pessimista, lembrando que as críticas pós-9/11 sobre a diversidade cultural são discursos políticos que não poderiam reverter as mudanças globais da migração e convivência multicultural:

4 Forma curta dos norte-americanos se referirem aos ataques ao World Trade Center no 11 de setembro de 2001.

5 “Requer um evento instantâneo, no entanto, para as pessoas realizarem que o multiculturalismo e o movimento das músicas do mundo ainda e um esboço rude e incompleto que pede muitos outros detalhes, desenvolvimentos expandidos e a elaboração cuidadosa para transformar credos pessoais em práticas musicais. [...] Por um único dia, os americanos não se sentiram mais diferentes nas suas culturas étnicas, religiosas e econômicas, mas se sentiram unidos pela constituição, leis federais, standards sociais, e um sistema escolar que oferece aos jovens o conhecimento e as habilidades de um patrimônio herdado e compartilhado. Um grito pela unidade, não pela diversidade, foi levantado, e em muitos eventos, o movimento multicultural das últimas décadas parecia desabar.”

“Representa uma confusão fascinante entre novas realidades culturais e respostas de políticos perante essas realidades. E muito pouco provável que as culturas sejam ‘desmisturadas’ (e seria altamente indesejável, pois limpeza étnica seria seu primeiro instrumento).” (SCHIPPERS, 2010, p. 28). Ele oferece uma abordagem flexível e flutuante para diversas situações de diálogos e trocas culturais que variam de acordo com região, cidade, bairro, escola, mas também com cada gênero, estilo, grupo cultural e tempo histórico musical (SCHIPPERS, 2010, p. 31): “monocultural --> multicultural --> intercultural --> transcultural.”

Schippers (2010) alerta para a necessidade de compreender as possibilidades das práticas musicais na performance, composição e educação musical, que vão desde a situação monocultural (estando cada vez mais raro) até a multicultural (o mais comum hoje), que se desenvolve nos centros urbanos para o intercultural, e possivelmente o transcultural, onde não haveria fronteiras: um trânsito bastante livre entre várias culturas musicais até na mesma pessoa, no mesmo músico. Todas as possibilidades podem coexistir de forma pacífica, num *continuum*: um estado muda para outro de forma fluida, criativa, instrutiva e complementar.

Os Estudos Culturais contribuíram para uma nova definição de identidade, a qual começa então a ser compreendida como um trabalho de costura para compreender a si mesmo, elaborando vários conceitos como identidade *patchwork*, *bricolage*, ou seja, as próprias escolhas, rupturas e a criação/encenação de si mesmo estão em voga, assim como no contexto transatlântico da Diáspora Africana a noção da bi-culturalidade, bi-musicalidade e dupla consciência a partir das publicações de Hall e Gilroy, entre outros. Essa colcha de retalhos que constitui cada vez mais a identidade subjetiva (enquanto composição de diferentes origens e escolhas culturais e estéticas em e de cada pessoa) das pessoas na contemporaneidade foi tematizada por vários autores que começaram a trabalhar com a ideia da *World Music Pedagogy*, como, por exemplo, Campbell, Schippers, Kruger, Pucci e muitos outros.

O Brasil vive um processo demorado e doloroso de transformar a colonialidade e de reconhecer

o genocídio e epistemicídio dos povos negros e indígenas. Predomina nas posturas institucionais e formativas a omissão e a falta de reconhecimento e compreensão dos saberes e práticas das culturas musicais e da sua riqueza e sabedoria singulares que deveriam ser apreendidas nos gestos, traços e sonoridades. A música popular brasileira (assim como o Jazz nos EUA) deveria assumir, no campo da performance, etnomusicologia e educação musical, que sua matriz musical e seu manancial de personagens e obras criativas continuam sendo prioritariamente negros, indígenas e mestiços, e suas intersecções com músicas europeias.

Quanto aos músicos, ao que parece, no meio erudito e da educação musical é pouco ou nulo o reconhecimento de artistas brasileiros negros de destaque internacional, como Naná Vasconcelos e Moacir Santos, e há necessidade ainda de revalorizar a produção de músicos históricos como [...] Pixinguinha – instrumentistas, compositores e improvisadores. Precisamos reconhecer também aqueles músicos socialmente brancos cuja produção se fundamenta nos repertórios e modos de fazer musicais de matrizes africanas do Brasil, do Caribe, e dos EUA, por exemplo, o compositor e instrumentista Hermeto Pascoal, entre outros. Ainda, temos o enorme campo das culturas e dos cultores populares tradicionais de matrizes africanas que vêm ganhando visibilidade pelas políticas públicas federais dos últimos anos. (MAKL, 2011, p. 58).

Os processos identitários (individuais e coletivos) são contínuos e complexos: às vezes invisíveis e silenciosos por muito tempo, às vezes explodem numa expressão cultural e musical inovadora, mas, em geral, fogem do controle das instituições educacionais. O contexto escolar não pode se superestimar em pensar que vai determinar os comportamentos e gostos musicais de crianças e jovens ao oferecer uma aula de música intercultural, num universo de culturas e cenas juvenis que estão em permanente transformação e fortemente influenciado e manipulado pelas mídias comerciais e sociais. Por outro lado, os educadores (musicais) deveriam ter a consciência de que a liberdade das escolhas e concepções sobre si mesmo e os mundos ao redor depende da oferta de escolhas e mais ainda do acesso, do reconhecimento e da decodificação dessas ofertas! Barth (2013, p. 74-78) sugere três

abordagens complementares, para a educação musical intercultural, a ser adaptável ao Brasil e diversos contextos culturais:

- a) Trabalhar a riqueza musical, criando interfaces entre diversas culturas musicais; focar em músicas populares performáticas, incentivando a participação ativa; tecer temas universais nas culturas musicais (ciclos: nascimento, morte, casamento etc.). A etnomusicologia contribui não somente como fornecedor de conteúdos, mas também na metodologia. Importante lembrar que misturar e oferecer sem critérios e fio condutor pode levar a uma visão superficial e incentivar preconceitos e banalizações.
- b) Inclusão das culturas musicais dos alunos em sala: os temas de migração, integração e demarcação de práticas musicais, superando preconceitos racistas e religiosos, incentivando a troca e a construção de pontes culturais.
- c) Inclusão de todas as culturas musicais da escola, da cidade, da região, do país e da presença midiática em televisão, rádio, internet – uma abordagem de extrema importância para o Brasil, com sua riqueza musical e presença e experiência cultural ainda sendo menosprezada nos meios de comunicação e nos espaços educacionais.

O campo da etnomusicologia debate continuamente temas como contemporaneidade-tradição, preservação-mudança, autenticidade-adaptação, e acompanhou de forma crítica nas últimas décadas as teorias da pós-modernidade, Estudos Culturais e descolonização. Tópicos que precisam ser trabalhados na pedagogia contemporânea como ponto de partida para ouvir e discutir músicas de múltiplos contextos históricos e socioculturais, ajudando crianças e jovens a desenvolver um senso crítico e diferenciado sobre os saberes e fazeres musicais:

*Rather, the questions raised by concerns for authenticity, when interacting with any musical processes and products, might be better phrased as: How was this music produced? For whom? In what context? For what purpose? With what influences? These questions move us past the authentic/inauthentic dichotomy, and even past the authenticity/compromise continuum, to look at each musical interaction in its specific context. This approach is ultimately more inclusive of the many ways music exists in the world today, and more relevant to practices of both culture and music at the beginning of the twenty*

*first century*.<sup>6</sup> (JOHNSON, 2000 apud KRUGER, 2013, p. 94).

A dificuldade de levar essas abordagens para as escolas, com sua visão estreita sobre currículo, conteúdo programático, avaliação e rendimento escolar, se insere num debate mais amplo na sociedade brasileira e na comunidade escolar (pais, professores, alunos, gestores etc.), o qual parece estar regredindo atualmente, no sentido de achar que a negação das diferenças, estabelecerá alguma neutralidade e objetividade (vide o debate sobre “Escola sem partido”), enquanto o ódio se alastra (racismo, xenofobia, homofobia, misoginia e intolerância religiosa), porque a suposta objetividade se revela como forma mascarada de um “ideal universalista”, ou seja: cristão, branco, masculino, capitalista.

Uma das possíveis saídas desse impasse nos paradigmas políticos e educacionais encontra-se nos milhares de projetos culturais que se multiplicaram por todo Brasil em comunidades periféricas, rurais e urbanas, justamente aquelas que menos atenção recebem por parte das instituições estatais. Práticas socioculturais e musicais começaram a se misturar com as experiências e didáticas das pedagogias comunitárias que visavam, em primeiro lugar, a melhoria social e econômica das comunidades, marcadas por alto índice de violência, fome, destituição familiar, tráfico de drogas, entre outros indicadores de exclusão social e racial. Nos últimos anos surgiram novas produções artísticas e pedagógicas que encontram nas criações e práticas musicais uma ferramenta poderosa de desenvolvimento humano: a educação musical multicultural cria uma conexão e expressão forte nas músicas comunitárias, porque diferente do sistema educacional formal, revela-se capaz de colocar em prática o diálogo intercultural e a diversidade musical existente em e ao redor da comunidade.

<sup>6</sup> “Ainda, as questões levantadas sobre autenticidade, quando interagindo com qualquer processo e produto musical, poderiam ser melhor formuladas da seguinte forma: Como essa música foi produzida? Para quem? Em que contexto? Para que finalidade? Com quais influências? Essas perguntas nos levam para além da dicotomia autenticidade/inautenticidade, olhando para cada interação musical no seu contexto específico. Essa abordagem tem sido recentemente mais inclusiva para as muitas formas das músicas existirem no mundo contemporâneo e muito mais relevante para ambos, cultura e música, no início do século XXI.”

Dessa maneira, o fazer musical é transferido do mundo artificial da aula de música para um contato e diálogo com o mundo musical de diversas culturas, tanto pela presença de cursos com músicos de tradições musicais específicas, como pelas atividades fora dos muros da escola. Essa concepção de aula de música multicultural, mediante seu ideal democrático do fazer musical e sua vivência real e autêntica de diversas culturas musicais, poderia ter uma influência real sobre a sociedade, assim conduzindo para uma aplicação concreta dos objetivos da educação musical multicultural, crítica e antirracista. (KERTZ-WELZEL, 2007, p. 87).

Schippers (2010, p. 95) reforça a ideia de que as músicas do mundo podem e devem ser trabalhadas além dos muros da escola formal, e apresenta perspectivas e características a serem aplicadas e adaptadas para vários contextos, para uma educação musical na diversidade e na comunidade – *Community Music Activities (CMA)* – e que posteriormente retornariam como ferramentas, estruturas e experiências para a escola:

- a) CMA estimula o desenvolvimento do conhecimento musical ativo, através de múltiplas relações e processos de professor/aluno e um ensino-aprendizagem flexível e várias formas de transmissão (aural, notacional, holístico, experimental, atomístico);
- b) CMA coloca a ênfase na variedade e diversidade de músicas que refletem e enriquecem a vida cultural da comunidade e envolvidos, com ênfase na participação ativa no fazer musical de todas as maneiras (performance, improvisação e criação);
- c) CMA zela pela excelência e qualidade em ambos: processos e produtos do fazer musical relativos a objetivos coletivos e individuais dos participantes;
- d) CMA pode ser intervenção ativa na paisagem sociocultural por educadores de música comunitária para restaurar a música na comunidade e outros valores socioculturais;
- e) CMA demonstra respeito com a propriedade cultural e intelectual da comunidade e o reconhecimento de ambos, das autorias coletivas e individuais de músicas, honrando origens e intenções de práticas musicais específicas (religiosas e rituais de passagem).

A concepção pedagógica orgânica nas comunidades musicais não pode ser considerada genuinamente nova, visto que no contexto cultural de músicas africanas sempre estiveram presentes, segundo Nketia (1999, p. 55), que descreveu a educação musical comunitária desde os anos 1970: “Música africana deve ser vista em vários níveis de abstração; a) o nível conceitual ou nível de teoria; b) o nível processual ou nível de criatividade e performance; c) o nível de valores, inclusive valores estéticos e sociais; d) o nível do contexto.” As músicas africanas (e da afro-diáspora) colocam sua ênfase em valores complexos e entrelaçados que prezam pela escuta, observação e participação social ativa, enquanto relação e experiência social, compartilhada pela comunidade, sem linha divisória entre audiência e performance.

As músicas africanas fornecem uma visão mais ampla sobre o que poderia ser compreendido como “música” que não seja somente a plataforma central-europeia com seus “pré-requisitos”: escrita e leitura de partitura, considerado parâmetro “universal” acerca de música e execução musical; afinação “bem-temperada” e “leis” da harmonia musical; distanciamento entre público, músico, compositor, obra musical, entre muitos outros. Esses parâmetros diferem crucialmente do etos de músicas africanas, que coloca o ser humano e sua interação social no centro do fazer musical, levando ao conceito do *Musicking* (SMALL, 1987), inspirado nas musicalidades negras: perseguidas e rejeitadas – as vozes, sonoridades, danças e gestos, mediante rituais e ritmos do tronco africano – formam o eixo central da “música social” nas comunidades negras, e representam um esforço tremendo por todas as Américas:

Em grande medida, foi devido à flexibilidade e à descentralização do fundamento cultural africano que os escravizados foram capazes de criar rituais para celebrar sua identidade; seu fazer musical (*musicking*), suas poesias e danças não dependiam nem de fontes escritas, nem da presença de especialistas e estavam assim abertas e disponíveis para a recreação infinita não somente para poucos, mas para todos. (SMALL, 1987, p. 81-82).

A diáspora africana como complexo político, histórico, sociocultural e estético tem sido pesquisado, registrado, cantado, dançado e debatido nas

últimas décadas nas Américas e na Europa, porém com pouca intensidade no Brasil. As músicas e danças representam as mais importantes expressões da cultura crioula, que surgiu entre os descendentes africanos, povos indígenas e imigrantes europeus no *Mundo Novo*: a emergência de centenas de gêneros e estilos musicais e dançantes que mais tarde seriam consagrados na história do Blues e Jazz, dos ritmos afro-cubanos, sambas brasileiros entre outros. As expressões musicais são e foram geradas a partir do século XIX e durante todo o século XX desde os países africanos, passando pela diáspora africana nas Américas, incorporando elementos musicais europeus e indígenas, abrindo novos caminhos nas metrópoles, onde a presença das culturas afrodescendentes é obrigatória na cena da música popular contemporânea.

[...] demonstram que ‘América’ continua sendo uma fronteira contestada e inquieta: nós estamos continuamente redefinindo o que significa ser um nativo, latino, anglo, branco ou negro americano. Como o compositor de salsa Ruben Blades diz, nós estamos sempre ‘buscando América’, descobrindo e inventando América. (Small vai além, em dizer que a música africano-americana é uma ‘contribuição central [...] para o a corrente principal da cultura humana’. (AUSTERLITZ, 2005, p. 6).

No entanto, percebe-se que as musicalidades da diáspora africana, são pouco estudadas no Brasil, onde a Música Popular Brasileira e o Samba ocupam o espaço midiático com um discurso que diminui a contribuição negra (e indígena) na criação musical singela. O ambiente cultural e acadêmico, nas últimas décadas, começou a estudar os “brasis”, (re)conhecendo sua diversidade cultural, afirmando e registrando as tradições musicais dos povos formadores, mas a busca pelas Américas musicais quase inexiste nas pesquisas, grupos de estudos e bibliotecas brasileiras: no diretório (CNPQ) de grupos de pesquisa, constam apenas dois grupos de pesquisa (história) que tratam da memória da diáspora africana (sem música), um grupo de pesquisa (história) que estuda o Atlântico Negro (sem música), um grupo de pesquisa em artes sobre o Caribe e a América Latina (cultura indígena e açoriana), sem foco na contribuição musical africana e da diáspora africana, e nenhum grupo de etnomusicologia e educação musical que

procura preencher as lacunas sobre as tradições musicais africanas ou de matrizes africanas no Brasil, Caribe e América Latina.

A produção de conhecimentos específicos sobre as práticas musicais negras é central para avançar na construção desses marcos de conceitualização. Ao mesmo tempo precisamos avançar na análise das consequências epistemológicas da colonialidade, dando conta da inadequação das ferramentas conceituais criadas para o estudo da cultura dos setores dominantes quando aplicadas ao estudo da cultura dos setores populares, especialmente tratando-se de músicas de matrizes africanas. O que precisamos é construir ferramentas conceituais a partir dessas mesmas práticas musicais e da sensibilidade que elas implicam, bem como dos processos das nossas práticas intelectuais e acadêmicas em estudá-las. (MAKL, 2011, p. 58).

Com essa frase final de Makl (2011) (“o que precisamos é construir ferramentas conceituais a partir dessas mesmas práticas musicais e da sensibilidade que elas implicam...”), gostaria de construir a ponte para o próximo eixo, que trata dos conceitos implícitos e sensíveis nos fazeres musicais, nas corporeidades e sensibilidades estéticas dos povos da diáspora, dos povos brasileiros, e que vão além dos debates socioculturais, históricos e antropológicos, porque têm uma importância profunda para estudos da “cognição musical e encorpada”.

### **O eixo dos estudos da cognição musical na cultura e a necessidade da “cognição encorpada e situada” para uma educação musical com “sentido”!**

*My concern for an anthropology of the body rests on a conviction that feelings, and particularly fellow-feeling, expressed as movements of bodies in space and time and often without verbal connotations, are the basis of mental life.* (BLACKING, 1977, p. 21).

A poesia cantada na música africana e da afro-diáspora se expressa pelo uso criativo da metáfora, do subentendido, por vezes malicioso, brincalhão e/ou sensual, construindo uma prática discursiva que se alimenta da improvisação poético-musical e dos recursos gestuais e performáticos, constituindo um acervo imenso da memória e presença cultural dos africano-americanos, perpetuado e

transformado ao longo dos séculos da escravidão, repressão e pós-abolição. A performance negra cênico-poético-musical transcende o substantivo “música”, e pode ser melhor compreendida com o conceito *musicking*, de Small (1998), enquanto verbo e ação:

A natureza e o significado fundamental de música não está nos objetos, nem mesmo nas obras/composições musicais, mas na ação, no que as pessoas fazem. É somente no ato de compreender o que as pessoas fazem, quando tomam parte num ato musical, que esperamos entender sua natureza e função que preenche na vida humana. [...] O livro, então, não é muito sobre música, mas sobre pessoas, como elas tocam e cantam, escutam e compõem e mesmo como elas dançam (porque em muitas culturas, música não acontece se ninguém está dançando, por ser tão integrado ao ato musical), e sobre a sua – nossa – maneira de cantar, tocar, compor e escutar. [...] Eu propus esta definição: fazer música é participar com qualquer habilidade numa performance musical, providenciando material para a performance (chamado de composição), ou dançando. (SMALL, 1998, p. 8-9)

Além dos aspectos musicológicos e sonoros das músicas de matriz africana, deve-se levar em conta o contexto das canções e ritmos negros, transmitidos oralmente durante séculos de escravatura, na postura corporal, vocal, poética e psicológica, valendo-se de metáforas e alegorias que poderiam ocultar e preservar segredos religiosos e de organização coletiva. Através de palavras com duplo sentido, expressões das línguas africanas, gritos, ruídos, gestos, mímicas, passos, olhares e a combinação específica e criativa dos signos estéticos, sonoros e corporais, os segredos e saberes particulares das culturas africanas poderiam ser passados para a comunidade como avisos, ensinamentos e alertas musicais. A ideia da iniciação encontra seu sentido no contexto religioso e espiritual, mas é interessante observar que o conceito está sendo utilizado no educação musical, como iniciação musical.

Elas [as músicas do mundo] cumprem seu sentido na sua maior presença em situações concretas da vida, assumindo um significado justamente pelo seu enraizamento funcional nas ações culturais, nas danças e nos rituais. [...] De qualquer forma, essa camada interior e profunda requer um grau de iniciação,

que não se abre e deduz somente pela audição, mas pela fusão de audição e conhecimento experiente. (KRAMER, 2013, p. 51).

Numa perspectiva mais profunda, percebe-se que a música como linguagem abstrata e efêmera necessita de uma “iniciação”, a qual, nas músicas de tradição oral, se transmite pela experiência presencial nos rituais, nas danças e narrativas. A Música configura-se como um universo “misterioso”, altamente semântico e poético, o qual, por mais que seja enquadrado e codificado em categorias racionais (notas, cifras, signos), consiste em algo “numinoso”, que precisa da vivência corporificada das particularidades de cada contexto sonoro e estético:

Mais do que entender teoricamente, é importante ouvir e vivenciar uma música multicultural buscando compreender o sentido real de cada manifestação, criando conexões com as origens de determinados estilos, e não simplesmente usá-la como uma melodia a mais, sem entender o contexto no qual ela está inserida. Instrumentos musicais, ritmos, formas de tocar, gestual, vestimentas, arquitetura, pinturas e danças são uma porta de entrada para desvendar um mundo particular e, ao mesmo tempo, universal. (ALMEIDA; PUCCI, 2015, p. 21).

O mais importante nesse processo do aprendizado, da racionalização, da codificação e da abstração é o reconhecimento da experiência real, corporal e sonora, mediante nossos sentidos, os quais, na sua melhor combinação e potencialização, podem fornecer-nos uma compreensão (“iniciação”) musical mais profunda. O nível significativo da diversidade e identidade musical começa pela percepção auditiva, gerando pertencimento e identificação: todo processo de iniciação musical tem seu ponto de partida através da auralidade, o que tem sido preocupação de vários etnomusicólogos recentemente, principalmente John Blacking (1973), que se indagou sobre as condições universais de emergência da atividade musical e as características da inteligência e semântica musical em diversas culturas.

A inter-relação entre música, cognição, afeto, cultura e sociedade foi expressa por Blacking na retórica de binômios (processos e produtos musicais, estruturas profundas e de superfície, habilidade humana e sistema cultural). Um outro, porém, celebrizou-se

como síntese de sua concepção de etnomusicologia: som humanamente organizado e humanidade sonora/saudavelmente organizada. (TRAVASSOS, 2007, p. 197).

Max Peter Baumann (2013), um etnomusicólogo de referência no campo das músicas do mundo, aprofundou a relação entre etnomusicologia e educação musical, em consideração dos estudos de cognição. Ele reflete sobre o ensino e a aprendizagem enquanto processos biculturais e multidirecionais, como sistemas fluidos e possibilidades de ouvir, escutar e compreender além das fronteiras, assim como a necessidade de elaborar estruturas interpretativas que não focam somente no aprendizado de fatos, dados e técnicas, mas na abertura para desenvolver a própria consciência, porque os atos de ouvir, escutar e entender são construções cognitivas influenciadas/moldadas pela cultura ao redor. **Escutar e Entender** não são pressupostos passivos e sim atividades e interações socioculturais e psicoemocionais que precisam ser valorizadas, o que no Brasil, com um nível dramático de manipulação e poluição sonora, representa um desafio constante. Baumann (2013, p. 27) aponta para a escuta intercultural, permitindo maior transcendência e complexidade na percepção auditiva: “No diálogo intercultural, não se exige o conhecimento de fatos em primeiro lugar, mas a disposição para o desenvolvimento da própria consciência.” O ato de escutar precisa ser reconhecido como ação dialógica, interativa e inclusiva, porque interconecta os sentidos, os pensamentos e as emoções de cada pessoa, o que durante o século XX ficou para trás porque a **Visão** se sobrepôs à **Audição**: “A teoria do Olhar no direcionamento analítico do olho, implica na divisão entre objeto e sujeito. A teoria do Escutar, no entanto, frisa a consciência transpessoal pela revogação dessa divisão. O Olhar atribui, se distancia e domina: é um sentido de distância.” (BAUMANN, 2013, p. 28). O Escutar representa um sentido de conexão e interação consigo mesmo, o outro e o mundo. Entre pensamentos espirituais, transpessoais e neurocientíficos, encontram-se as bases da “Escuta intercultural e transdisciplinar”, e Baumann (2013) ainda lembra que a união dos sentidos já fora muito mais valorizada na filosofia ocidental como, por exemplo, na obra de Popper

e Eccles, que aprofundaram a teoria da interação entre o interior e o exterior, fazendo referência tanto à filosofia hermenêutica como às filosofias orientais que postulam a necessidade de perceber unidade em todas as coisas, pela combinação de estudo, reflexão, pensamento, mas em primeiro lugar pela percepção sensorial, que encontra na audição o primeiro sentido para a apreensão de si e do mundo: “Nós não escutamos apenas com o ouvido. E a interação dos sentidos que faz nos perceber, interpretar e compreender o mundo. O escutar, pensar e agir musical estará sempre conectado com o olho, o corpo, o movimento, a emoção e a mente.” (BAUMANN, 2013, p. 27).

Os processos de percepção enquanto sistemas interligados, estão sendo estudados pela cognição cultural, neurociências, psicologias transpessoais e ciências sociais de forma interdisciplinar, porém ausentes na formação de músicos, educadores musicais e muito menos na pedagogia, resultando numa atitude unilateral e desencorpada nas metodologias de ensino-aprendizagem. A “cognição incorporada e situada” (BAUMANN, 2013, p. 27) reconhece a importância da localização e contextualização sociocultural, e precisa ser incluída e estudada na formação de professores em geral, mas principalmente na formação de músicos e educadores musicais, porque corrobora a noção da percepção ativa, encorpada, sensorial e dialógica da aquisição, ou melhor, da troca e reconstrução de conhecimentos entre o sujeito e o mundo.

Propomos o termo atuação para designá-la, para enfatizar a convicção crescente de que a cognição não é representação de um mundo preconcebido por uma mente preconcebida, mas, ao contrário, é a atuação de um mundo e de uma mente com base em uma história da diversidade de ações desempenhadas por um ser no mundo. (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 9).

A grande área da cognição musical abrange teorias de percepção e expressão estética as quais, na contemporaneidade, aprofundam múltiplas ligações entre os sentidos e a percepção sensorial com a visão da neurobiologia e o conceito da autopoiese,<sup>7</sup>

7 Do grego *auto*, “próprio”, e *poiesis*, “criação”, termo criado nos anos 1970 pelos neurobiólogos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios.

que contribuíram no desenvolvimento de teorias construtivistas e sistêmicas. A “cognição encorpada e situada” alcança seu melhor desempenho e qualidade estéticos na junção e soma das partes:

Todo mundo apenas consegue aprender a partir de si mesmo. Nós não podemos ensinar a um outro sistema nervosa, percepção e comportamento. No fundo, não podemos ensinar nada a uma outra pessoa. Todo mundo somente aprende para si mesmo com a própria atenção e o próprio comportamento. Ensinar neste sentido, só pode significar. Que nos conduzimos o aprendiz a situações, que o ajudam a aprender aquilo que ele quer aprender mediante sua própria percepção e ação. Este caminho leva a autonomia. (JACOBY, 2000, p. 28).

Se o pensar apreensivo ocorre pela percepção de todos os sentidos, que por sua vez estão interligados com as necessidades, vivências e desejos fisiológicos e psicoemocionais, este processo pode ser considerado um processo estético, no qual forma e conteúdo são conectados inextricavelmente: “O conceito da educação estética nos serve aqui como denominação de um princípio pedagógico, que busca levar em conta está nova relação” (KRIEGER, 2004, p. 24). Não se trata de “aprender arte” e sim do fato de que o processo inteiro de crescer e aprender deve ser considerado um processo criativo, que toma as sensações e cognições estéticas e encorpadas como base. Isto não significa que o fato artístico e musical não teria um significado próprio, mas é importante compreender a ponderação específica do aprendizado estético no desenvolvimento de crianças, principalmente para incentivar e desenvolver este potencial (latente) de forma mais significativa: “A educação estética tem um papel-chave atualmente na crise do aprendizado escolar. A insuficiência da educação escolar, que se limita ao desempenho lógico-conceitual e a conhecimentos testáveis, devolve um novo significado para o aprendizado estético-lúdico [...]” (KRIEGER, 2004, p. 97-98). Não se trata de conteúdos decorados e gestos imitados, mas de **como aprender: da construção estética do acesso à realidade**. Sobretudo, a pedagogia da educação infantil e a pedagogia do lazer e de jovens em projetos socioculturais estão familiares com repertórios e práticas da educação musical e artística, porque reconhecem e valorizam o potencial criativo e

transformador da apreensão estética da realidade, o que não significa que a mesma deveria ser excluída do procedimento escolar formal.

Este *modus* da ‘apreensão ativa da realidade’, aqui abordado, se encontra em contraste com a predominância dos métodos receptivos-passivos da transmissão dos conhecimentos no sala escolar, os quais os representantes da ‘educação estética’ sempre criticaram como unilateral, por não dar espaço e nem levar em conta a competência cognitiva sensorial e tampouco a motivação individual de cada aluno. [...] O aprendizado pela experiência e seu retorno para a motivação individual no ato da apreensão criativa e formativa da realidade e seus saberes devem se tornar igualmente ponto de partida na didática, como a aprendizado conceitual e dedutivo da transmissão racional dos conhecimentos. (KRIEGER, 2004, p. 99).

A pedagogia renovada na Europa do início do século XX deu ênfase à força criativa da criança e enriqueceu a perspectiva pedagógica com sua visão sobre a apreensão estética e encorpada da realidade. Justamente em relação à percepção auditiva em combinação com um trabalho pedagógico cotidiano com movimentos, ritmos, música, dança e suas combinações, surgiram um século atrás as bases da euritmia, iniciação musical, percepção e criatividade, que devem ser novamente discutidas e desenvolvidas, considerando variações históricas, estéticas e culturais. Precisamos de um debate crítico acerca das ideias e dos fundamentos filosóficos da pedagogia renovada, antroposófica, escola nova e dos educadores musicais da primeira geração, em combinação com as conquistas do construtivismo, neurociências e estudos da cognição que retomam a perspectiva encorpada e localizada no indivíduo em permanente diálogo e reconstrução com seu ambiente das mais criativas formas.

[...] é preciso olhar para os variados modos como o nosso corpo (com nosso cérebro dentro dele) se conecta ao ambiente quando experienciamos este fenômeno absolutamente fantástico e imprescindível que chamamos de música. A música não está na cabeça de quem ouve e, portanto, não é uma representação; a música não está nos sons produzidos pelos instrumentos e, portanto, não é uma realidade objetiva. A música é uma propriedade emergente de um acoplamento informacional bastante específico, entre um ouvinte com sua história de interações

(seus hábitos de escuta) e estímulos sonoros [...] configurados dentro de certos padrões históricos e culturais. Música é experiência – uma experiência que transcende o indivíduo, o tempo e o local. (OLIVEIRA, 2014, p. 31).

A experiência musical, corporificada e transcendental ao mesmo tempo, precisa ser mais valorizada na educação musical e na formação dos músicos e professores de música, a qual ainda lida prioritariamente com música como objeto materializado e quantificado, sem incluir as dimensões de interação social, de percepção e construção semântica entre sujeito e o mundo ao redor, e sem levar em conta as possibilidades perceptivas e expressivas enquanto experiência subjetiva e corporificada no seu meio sociocultural:

*La condición de posibilidad para que tengamos conceptos significativos está intrínsecamente vinculada a su conexión con nuestros cuerpos y la experiencia corporal. Conceptualización, categorización, e inferencia nacen en gran parte de la naturaleza de nuestro cuerpo: de nuestros esquemas de motricidad, de nuestras capacidad de percepción gestáltica y de formación de esquemas de la imaginación. [...] El cuerpo está metafóricamente en la mente, como la mente está metafóricamente en el cuerpo. Cuerpo y mente son una unidad indivisible metafóricamente. Metáfora conceptual y experiencia musical pre-lingüística se encuentran sobre la misma base: la corporeidad. Por esta razón, no es sorprendente que nuestros discursos musicales, tanto cotidianos como académicos, hagan uso sobreentendido de metáforas para establecer una comunicación lingüística sobre la música.*<sup>8</sup> (PELINSKI, 2005, p. 25).

Essa relação entre corpo/mente, percepção, imaginação, intenção, construção e discurso na música está muito mais presente nas músicas populares e

<sup>8</sup> “A condição da possibilidade para que tenhamos conceitos significativos está intrinsecamente vinculada a sua conexão com nossos corpos e a experiência corporal. Conceitualização, categorização e inferência nascem em boa parte da natureza do nosso corpo: dos nossos esquemas de motricidade, de nossa capacidade de percepção gestáltica e da formação de esquemas da imaginação. [...] O corpo está metafóricamente na mente, como a mente está metafóricamente no corpo. Corpo e mente são uma unidade indivisível metafóricamente. Metáfora conceitual e experiência musical pré-lingüística se encontram sobre a mesma base: a corporeidade. Por essa razão, não é surpreendente que nossos discursos musicais, tanto cotidianos como acadêmicos, fazem uso subentendido de metáforas para estabelecer uma comunicação linguística sobre a música.”

de tradição oral das demais culturas do mundo do que nas músicas “eruditas”. Nas músicas populares, que existem em função de e/ou combinação com danças, rituais e encenações, ocorrem simultaneamente vários níveis de percepção, expressão e aprendizagem estéticos corporificados, formando um conjunto sinérgico. Essa visão representa o âmago da criatividade estética; em outras palavras: as percepções ancoradas na vivência corporal (auditivas, visuais, sensoriais, cinéticas, psico-emocionais, sociais etc.) formam um todo que potencializa e transcende as competências de percepção, execução e aprendizado musical. A sinergia da percepção estética refere-se simultaneamente à integração dinâmica do processo de percepção e execução através de todos os sentidos em conjunto. Isso acontece mesmo priorizando o sentido da audição musical, e possibilita a transposição das competências sensoriais-musicais adquiridas para outros níveis de aprendizado e execução de elevada complexidade. A percepção estética acontece de forma singular em cada pessoa, num ambiente sociocultural que atribui significado à execução musical em combinação com gestos coletivos, confluindo para a percepção social do fenômeno musical, que não pode ser separado do contexto. Essa percepção social é pouco contemplada em música, geralmente priorizando os aspectos musicais técnicos desconectados da semântica social, que por sua vez influencia a qualidade sonora da performance. A teoria da percepção social representa, por um lado, a influência da condição social sobre as percepções singulares, como também a percepção do acontecimento social como um todo, isto é, uma performance musical da tradição oral representa uma experiência estética e intencional com vários níveis de percepção entrelaçados e simultâneos, gerando um reconhecimento sensorial: “Percepção e aprendizagem fornecem o contexto e a condição social para a apropriação da realidade como uma realidade da cultura humana” (KRIEGER, 2004, p. 508). A função da arte encontra-se aqui no seu contexto original, que preserva o ritual da integração, renovação e comunhão e traz a memória musical e estética inscrita no corpo e na alma dos protagonistas musicantes e dançantes em conexão com a memória social. Através da simultaneidade de vários níveis de percepção e expressão

estéticas, no contexto corporificado e localizado, surgem qualidades criativas como um terceiro e novo elemento: vivências que geram marcos de aprendizagem cognitivos, estéticos e sensoriais que possibilitam e ancoram a experiência individual no contexto sociocultural.

Essas habilidades e competências são fruto dos processos de percepção e aprendizado estéticos, mas não são exclusivas à atividade musical e sim de grande potencial em muitas situações de aprendizado. O fundamento das formas musicais e estéticas de percepção, aprendizado e expressão, uma vez construído e mantido ao longo da vida, contribui para a melhoria de qualidade de vida individual, como do coletivo, e deve ser considerado como direito humano, no sentido da educação estética e musical como princípio pedagógico: as competências e habilidades estéticas, musicais, cognitivas e psicofísicas requerem a experiência concreta, sensorial e autodeterminada. A exigência para uma vivência e apreensão sensorial das realidades materiais e imateriais em todas suas expressões e formas auditivas, visuais e sensoriais está se tornando um “luxo” para crianças e jovens que se encontram e “movimentam” cada vez mais em espaços virtuais, enquanto percepções e habilidades sensoriais, físicas e empáticas estão atrofiando, ou pior, não se desenvolverão!

Ao longo de muitos anos de pesquisa e interação no universo de músicas/danças de tradição oral e de matrizes africanas no Brasil, especialmente na Bahia, estudei essa relação entre percepção e expressão musical e cênica, e o potencial incrível que está contido nessas práticas para o aprendizado estético e sociocultural, e sobretudo musical, principalmente durante os anos dedicados à tese de doutorado (DORING, 2012) e ao projeto *Cantador de Chula*, que resultou em produção de CDs, filme e num livro (DORING, 2016). Mediante múltiplas habilidades e competências musicais dos mestres e mestras no samba de roda e muitas outras tradições cênico-poético-musicais de matrizes negras, indígenas e europeias, torna-se compreensível como as músicas afro-brasileiras representam um elemento catalisador e enriquecedor ao longo de suas vidas, que se constituem como parte importante na maturidade interna e externa dos seus protagonistas. Um desafio grande consiste na inclusão da riqueza

cultural das músicas/danças afro-brasileiras numa pedagogia brasileira contemporânea, sem perder sua qualidade e integridade. As músicas/danças das tradições populares e sagradas do mundo são marcadas por características de aprendizados no sentido da “cognição encorpada e situada” que desenvolvem determinadas qualidades e competências, e que formam uma trindade de estudos necessários para estruturar e compreender novos paradigmas e fundamentos práticos e teóricos de uma educação musical brasileira, de acordo com os tópicos elaborados na minha tese de doutorado (DORING, 2012).

### **Aprendizado sociocultural**

A vivência dos diversos rituais, festas e performances, nos quais o samba de roda é parte integrada, contribui com o aprendizado social porque as crianças aprendem a ocupar seu espaço na comunidade e percebem e respeitam outras pessoas nas suas funções e expressões singulares. O ritual ou performance constitui-se como momento da integração: diferenças são postas de lado ou disputadas de forma estética; pertencimento e coesão do grupo são fortalecidos. O aprendizado acontece de forma orgânica numa pedagogia de convivência e de respeito pelas diferenças; o balanço entre o desenvolvimento estruturado e livre, que dependem entre outros do próprio interesse, compromisso e comportamento. O samba de roda e outras tradições culturais formam a memória coletiva, no sentido de história oral e identidade sociocultural da comunidade. Nos momentos da convivência prazerosa, os saberes das comunidades negras (e indígenas) são transmitidos para as próximas gerações de maneira orgânica e integrada mediante palavras, ritmos, melodias, movimentos, gestos e diálogos que unem todas as formas de expressão e a continuidade das culturas africanas na diáspora, preservando valores, conteúdos, saberes e linhagens ancestrais. Essa área de estudos, geralmente realizada pela etnomusicologia, muitas vezes em combinação com Estudos Culturais, sócio-anthropologia e história oral, representa um dos basilares para a compreensão das músicas de matrizes africanas e indígenas e das músicas do mundo.

### **Aprendizado corporal e psicoemocional**

Ocorre em relação estreita, dialógica e complementar com o aprendizado cênico-musical, mediante o corpo e os processos de percepção, e abrangem aspectos rítmico-melódicos e da coordenação motora. São aprendidos e incorporados habilidades, movimentos, gestos e repertórios corporais que acompanham as pessoas durante toda vida e que exercem uma influência positiva para o bem-estar físico e emocional: suavidade, flexibilidade, tônus muscular, disposição para o movimento, equilíbrio entre as fases de atividade e descanso, capacidade de reação, diálogo e improvisação, prontidão e equilíbrio corporal entre interior e exterior, tensão e relaxamento, contato saudável e lúdico com a sensualidade e sexualidade.

- a) Equilíbrio psicoemocional, autoconsciência e confiança na roda (no grupo); às vezes o sujeito é o centro das atenções, outras vezes transferindo esse lugar a outro;
- b) Experiência do acolhimento e da aceitação pelo grupo, diante do desafio de “entrar na roda”; promove engajamento, compromisso, capacidade para a felicidade e o diálogo, canalização de energia, emoções e desejos, maturidade interior e firmeza de caráter;
- c) Fluxo natural – “Flow” (CSIKSZENTMIHALYI, 1996); espontaneidade, prontidão para ação e transformação;
- d) Permeabilidade, flexibilidade, avanço-recuo, interior-exterior; relação de troca, balanço, vai-e-vem, abrir-fechar;
- e) Vivência e exercício da maleabilidade e continuidade corporal e criativa, incluindo rupturas, contrapontos, variações, improvisos;
- f) Empatia, sensibilidade, participação, atenção em relação a si mesmo, ao outro, ao grupo e à situação inteira (eu, você, nós, o todo).

A dimensão psicológica das tradições cênico-poético-musicais afro-brasileiras revela uma série de qualidades psicoemocionais em coerência e

sintonia com o aprendizado musical e corporal, o que requer estudos interdisciplinares das áreas de psicologia e psicopedagogia, cognição e neurociências para compreender o imenso potencial psicoemocional e corporal para além das referências conceituais eurocênticas.

## Aprendizado musical e estético

O Samba de Roda pode ser considerado uma escola permanente da vida, uma iniciação/formação musical e estética, abrangente e orgânica, que contempla várias competências e habilidades enquanto aprendizado musical em conjunto com outras expressões artísticas:

- a) Musical – timbres sonoros, ritmos (elementar e polirritmia), melodia, harmonia (viola, sanfona), intervalos, altura, técnica instrumental e vocal (técnicas vocais culturais), diálogos musicais, improvisação, variações, dinâmica, memória auditiva, coordenação rítmica e melódica, onomatopeia, fraseado, estruturação, prontidão, alternância, canto responsorial, criação (desafio), prosódia, solo-coro;
- b) Cênica – coordenação motora, orientação e exploração espacial, lateralidade, repertório de movimentos, ritmo, gestualidade, consciência e experiência da cena, presença de corpo e espírito, coreografia, diálogo, improvisação, prontidão etc.;
- c) Poética – jogo de palavras, diálogo, memória literária, espontaneidade, construção e interpretação de sentido, criatividade, improvisação, repetição, presença de espírito, humor, prosódia, pergunta-resposta, imitação etc.;
- d) Plástica-visual – Simetria e ruptura, criatividade, habilidades manuais, cores, formas, materiais, técnicas, improvisação e adaptação (vestimentas, cenário) etc.

Essa área de estudos é diretamente ligada aos saberes interdisciplinares e complementares da prática e teoria musical, educação musical e etnomusicologia, e na combinação entre música, euritmia, dança, poesia e eventualmente artes visuais. Essa

lista dos aprendizados específicos não é exaustiva e deve ser complementada de acordo com cada tradição musical, mas serve para demonstrar que as músicas de matrizes africanas (e indígenas, entre outras) têm conteúdo e conhecimento específicos que não ficam atrás dos aprendizados musicais detalhados nas metodologias da música erudita.

*En estos aspectos la importancia del ‘hacer música/danza’ debe ser pensada también en su eficacia y centralidad para los sistemas religiosos africanos y sus transformaciones en Latinoamérica y el Caribe, [...] Se encuentran en este dominio formas de pensamiento cuyos enunciados y formas de verificación surgen del descentramiento del ego y la suspensión del logos intelectual por medio de la música polirrítmica y de la danza en cuanto técnicas sagradas como enfatiza Paget Henry (2000: 60-61). [...] Sobre todo, para una parte de los afrodescendientes tienen continuidad formas de larga tradición de expresarse y de pensar a través de la música y la danza, de identificarse en muchos casos por sobre fronteras nacionales con la circulación de músicos, orquestas y discos. Esto es, la música y la danza, incluyendo al canto y a la narrativa oral, en tanto formas de pensamiento liminal, de posibilidad de una epistemología diferente a la hegemónica centrada en la retórica, la denotación y las certezas de la territorialidad de regiones y naciones.*<sup>9</sup> (MAKL, 2008, p. 228-229).

## Continuidades...

A complexidade e conectividade dos temas aqui abordados em torno de uma educação musical multicultural, encorpada e cognitiva não permitem simplesmente uma conclusão – estamos apenas começando a estudar e compreender a profundidade,

<sup>9</sup> “Nestes aspectos, a importância de ‘fazer música/dança’ deve ser pensada também na sua eficácia e centralidade para os sistemas religiosos africanos e suas transformações na América Latina e no Caribe, [...] Neste domínio encontram-se formas de pensamento cujos enunciados e formas de verificação surgem do des-centramento do ego e da suspensão do logos intelectual por meio da música polirrítmica e da dança enquanto técnicas sagradas como enfatiza Paget Henry (2000: 60-61). [...] Sobre todo, para uma parte dos afrodescendentes tem continuidade, as formas de larga tradição de expressar-se e de pensar através da música e da dança, de identificar-se em muitos casos por sobre as fronteiras nacionais mediante a circulação de músicos, orquestras e discos. A música e a dança, incluindo o canto e a narrativa oral, enquanto formas de pensamento liminar, de possibilidade de uma epistemologia diferente da hegemónica centrada na retórica, a denotação e as certezas da territorialidade de regiões e nações.”

transversalidade e as potencialidades em torno das músicas do mundo e suas possibilidades pedagógico-musicais. A título de reflexão sobre semelhanças no Brasil contemporâneo, e reforçando a urgência dos pensamentos e ações para a descolonização do Brasil e da América Latina, gostaria de finalizar com um lembrete para pesquisas e pedagogias futuras: os métodos ativos, começando por Dalcroze e Orff, seguido de muitos outros mestres da nova Educação Musical, foram inspirados pelas mudanças socioculturais e políticas na Europa do início do século XX. Sobretudo nas artes, foram incorporadas estéticas, criações e atitudes “novas”, fruto do colonialismo exploratório de culturas africanas, asiáticas e americanas que mais uma vez “serviram” e até hoje “servem” como manancial criativo para a renovação da cultura “estagnada” do Mundo Velho, sem receber reconhecimento e valorização das fontes e dos criadores e contextos originais, muitas vezes esmagados nos contextos neocoloniais:

O contexto histórico foi formado pela transformação cultural da virada do século (1890-1930), a orientação do modernismo para as artes não-europeias e a busca para um recomeço, em combinação com a redescoberta das origens, do primitivo e do elementar. No movimento rítmico e dançante trabalhavam Duncan, Dalcroze, von Laban, Wigman, não somente nas novas formas da dança e movimentação expressiva, mas nos fundamentos de uma percepção corporal e cinética. [...] Inspirações vieram da liderança na dança expressiva Mary Wigman (1886-1973) e do pesquisador musical Curt Sachs (1881-1959), conhecido pelas suas publicações na antropologia musical sobre danças e instrumentos musicais não-europeias. [...] A orquestra percussiva da Escola Mary Wigman em Dresden e os conhecimentos etnomusicológicos de C. Sachs sobre a importância universal da percussão na música e dança das culturas do mundo, levaram Carl Orff a um conceito de música, que vai além da música erudita europeia. **Ele enfatiza o lado da percussão e do movimento rítmico do processo musical, o qual está muito próximo da perspectiva intercultural na contemporaneidade.** (ORFF, 2011, grifo nosso, tradução nossa).

## REFERÊNCIAS

- ALGE, Barbara; KRÄMER, Oliver (Hg.). **Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik.** Musikpädagogik und Ethnomusicologie im Diskurs. Forum Musikpädagogik, Band 116. Augsburg: Wissner Verlag, 2013.
- ALMEIDA, Berenice; PUCCI, Magda Dourado. **Outras terras, outros sons.** 3. ed. São Paulo: Calli, 2015.
- ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2002, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2002.
- \_\_\_\_\_. Escola, Juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 5-39, 2007.
- AUSTERLITZ, Paul. **Jazz consciousness.** Music, race and humanity. Middletown: Wesleyan University Press, 2005.
- BARTH, Dorothee. Hör ich verschieden oder hören wir gleich? In: ALGE, Barbara; KRÄMER, Oliver (Hg.). **Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik.** Musikpädagogik und Ethnomusicologie im Diskurs. Forum Musikpädagogik, Band 116. Augsburg: Wissner Verlag, 2013. p. 67-80.
- BAUMANN, Max Peter. Hören und Verstehen im interkulturellen Kontext. In: ALGE, Barbara; KRÄMER, Oliver (Hg.). **Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik.** Musikpädagogik und Ethnomusicologie im Diskurs. Forum Musikpädagogik, Band 116. Augsburg: Wissner Verlag, 2013. p. 27-42.
- BLACKING, John. **How musical is man?** Seattle: University of Washington Press, 1973.
- \_\_\_\_\_. **The anthropology of the body.** London: Academic Press, 1977.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na

educação básica. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de arte. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2016.

CAMPBELL, P. S.; BEEGLE, A. Middle Eastern expansions on the cultural diversity movement in music education. **Music Educators Journal**, v. 90, n. 1, p. 21-30, 2003.

CAMPBELL, Patricia Shehan; ANDERSON, William. **Multicultural perspectives in music education**. Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2010.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 31., 2014, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: ISME, 2014. Disponível em: <<https://www.isme.org/>>. Acesso em: 03 maio 2015.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity: flow and the psychology of discovery and invention**. New York: Harper Perennial, 1996.

DÖRING, Katharina. **Cantador de Chula** – o samba antigo do Recôncavo baiano. Salvador: Pinaúna, 2016.

\_\_\_\_\_. **Wahrnehmung und Ausdruck in afrobrasilianischen Tanz-Musik-Traditionen** – sinnlich-ästhetisches Lernen im Samba de Roda. Dissertation, Universität Siegen, 2012.

JACOBY, Peter. **Die eigene Stimme finden**. Detmold: Blaue Eule Verlag, 2000.

KATER, Carlos. Prefácio. In: ALMEIDA, Berenice; PUCCI, Magda Dourado. **Outras terras, outros sons**. 3. ed. São Paulo: Calli, 2015. p. 9-12.

KERTZ-WELZEL, Alexandra. Kann multikultureller Musikunterricht die Gesellschaft verändern? Erfahrungen aus den USA. In: SCHLABITZ, Norbert (Hrsg.). **Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik**. Essen: Die Blaue Eule, 2007. p. 69-89.

KRÄMER, Oliver. Horen und Verstehen aus musikpädagogische Perspektive. In: ALGE, Barbara; KRÄMER, Oliver (Hrsg.). **Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusicologie im Diskurs**. Forum Musikpädagogik, Band 116. Augsburg: Wissner Verlag, 2013. p. 43-63.

KRIEGER, Wolfgang. **Wahrnehmung und ästhetische Erziehung**. Bochum: Projekt-Verlag, 2004.

KRUGER, Simone. Undoing Authenticity as a Discursive Construct. In: ALGE, Barbara; KRÄMER, Oliver (Hrsg.). **Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusicologie im Diskurs**. Forum Musikpädagogik, Band 116. Augsburg: Wissner Verlag, 2013. p. 93-113.

MAKL, Luis Ferreira. Música, artes performáticas y el campo de las relaciones raciales. Área de estudios de la presencia africana en américa latina. En: LECHINI, Gladys (Comp.). **Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia Y visiones del otro**. Cordoba: CEA-CLACSO, 2008. p. 225-250.

\_\_\_\_\_. Artes musicais na Diáspora Africana. Improvisação, chamada-e-resposta e tempo espiralar. **Outra Travessia**, Florianópolis, n. 11, p. 55-70, 2011.

NETTL, Bruno. Music education and ethnomusicology: a (usually) harmonious relationship. **Min-Ad: Israel Studies in Musicology Online**, v. 8, n. I e II, p. 1-9, 2010.

NKETIA, Kwabena. Cultural diversity and music education in Ghana. In: TRAASDAHL, J. O. (Ed.). **Music education in a multicultural society**. Copenhagen: Danish Music Council, 1999. p. 50-59.

OLIVEIRA, Luís Felipe. O estudo da música a partir do paradigma dinâmico da cognição. **Percepta – Revista de Cognição Musical**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 17-36, 2014.

OLIVEIRA PINTO, Tiago de. Som e música – questões de uma antropologia sonora. **Revista da Antropologia da USP**, São Paulo, n. 44, p. 221-286, 2001.

ORFF, Carl. Die künstlerisch-pädagogische Idee. 2011. Disponível em: <<http://www.orff.de/orff-schulwerk/idee.html>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

PELINSKI, Ramon. Corporeidad y experiencia musical. **Revista TRANS**, n. 9, 2005. Disponível em: <<http://www>.

redalyc.org/articulo.oa?id=82200913>. Acesso em: 01 set. 2010.

QUEIROZ, Luiz R. Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. **Revista OPUS**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, 2010.

SCHIPPERS, Huib. **Facing the music**. Shaping music education from o global perspective. New York: Oxford University Press, 2010.

SMALL, Christopher. **Musicking**. The meanings of performing and listening. Middletown: Wesleyan University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. **Music of the Common Touch**. Survival and Celebration in African-American Music. Middletown: Wesleyan University Press, 1987.

TRAVASSOS, Elisabeth. John Blacking ou uma humanidade sonora e saudavelmente organizada. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 16, p. 191-200, 2007.

TUGNY, Rosângela Pereira; QUEIROZ, Rubens Caixeta (Org.). **Músicas africanas e indígenas no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre: Artmed, 2003.

*Recebido em 27/12/20016*

*Aprovado em: 05/02/2017*