

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

GABRIEL JOSÉ LEVY

**Músicas do mundo  
em processos educativos**

São Paulo

2021

GABRIEL JOSÉ LEVY

# **Músicas do mundo em processos educativos**

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da  
Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em  
Música.

Área de Concentração: Processos de Criação Musical

Linha de Pesquisa: Educação Musical

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Teresa Alencar de Brito

São Paulo

2021

LEVY, Gabriel José. *Músicas do mundo em processos educativos*. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Aprovado em:

### **Banca examinadora**

---

Prof. Dr.  
Escola de Comunicações e Artes (USP)

---

Prof. Dr.  
Escola de Comunicações e Artes (USP)

---

Prof. Dr.  
Membro externo da banca

## AGRADECIMENTOS

À Verônica, companheira amorosa, exemplo e apoio, mesmo nas adversidades.

A toda a minha família, ascendentes e descendentes, sempre ampliada por fronteiras largas e porosas, o que torna impossível citar o nome de todos. Sintam-se abraçados.

Aos amigos que compartilharam esta jornada musical, educacional e planetária, em especial Magda Pucci, Betty Gervitz, Carlinhos Antunes, Kitty Pereira, Regina Machado, Fátima Carneiro, parceiros preciosos nessas viagens mundo adentro e mundo afora.

Aos músicos do Brasil e do Mundo com os quais atuo nas mais diferentes formações, em especial, todos dos grupos Mawaca, Mutrib, Kerlaveo, e aos integrantes do grupo Seiha de música japonesa, em especial à *sensei* Tamie Kitahara, Shen Ribeiro, Alvaro Nishikawa, Kooi Kawazoe.

A todos os parceiros de palco de minha longa e diversificada carreira artística.

À Lala Deheinzelin, por procurar e encontrar futuros possíveis para esse trabalho e Felipe Abras pelo auxílio na revisão geral.

A toda equipe da Sustenidos (Projeto Guri), em especial Alessandra Costa e Helen Valadares, que possibilitou a realização do projeto do Ethno Brazil e todos jovens músicos e parceiros que participaram dessa primeira experiência.

Aos magníficos integrantes d'A Magnífica Orchestra Paulistana de Músicas do Mundo pelo lindo laboratório de criação que criamos juntos.

Todos os que contribuíram para a elaboração deste texto com depoimentos ou auxiliando na revisão.

À Teca, mestra presente em Alfa e Omega da minha vida profissional: de meu primeiro curso como aluno numa formação de professores (curiosamente também o primeiro dela como professora) a orientadora do Mestrado e, ainda, no capítulo sobre sua Oficina, sujeitando-se a ser objeto da pesquisa.

Aos músicos do mundo que, com a força de seus corações, resistem e insistem em suas singularidades

## **RESUMO**

Refletindo sobre a Educação Musical intercultural, este trabalho discute questões relativas às culturas musicais do mundo, em especial, temas como identidade, autenticidade, decolonialismo, entre outros. Descreve três projetos que lidam com a presença das Músicas do Mundo na Educação: para crianças (Teca Oficina de Música), para jovens (Ethno) e para adultos (A Magnífica Orchestra Paulistana de Músicas do Mundo) concluindo que as músicas do mundo são um material muito atrativo e transformador que desnormaliza o repertório hegemônico.

**Palavras-chave:** Educação Musical. Multiculturalismo. Interculturalismo. Músicas do Mundo.

## **ABSTRACT**

Reflexing on intercultural Musical Education, this work discusses issues related to the musical cultures of the world, including themes such as identity, authenticity, decolonialism, among other. Describes three projects that deal with the presence of World Music in Education: for children (Teca Oficina de Música), for young people (Ethno) and for adults (A Magnífica Orchestra Paulistana de Músicas do Mundo) concluding that the world music is very attractive material bringing changes and denormalizing the hegemonic repertoire.

**Keywords:** Musical education. Multiculturalism. Interculturalism. World Music.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
1. PENSAR.....	11
1.1. Porta sem paredes: o rígido e o flexível.....	11
1.2. Eu nasci assim vou ser sempre assim: identidade e autenticidade.....	15
1.3. Tem coisas que você sabe que vêm... e você quer que venham: a tradição como afeto. ....	20
1.4. O mundo é um pandeiro: migrações e choques culturais .....	22
1.5. O paradoxo do Navio de Teseu: transformar e preservar .....	26
1.6. Como melhorar o mundo: você só tornará as coisas piores - colonialismos e epistemicídios .....	28
1.7. O mundo chato: homogeneização cultural.....	30
1.8. Diga-me quem tu és que te direi onde tu deves estar e onde deves ficar para que eu possa te admirar como eu desejo te imaginar: estereótipos e apropriações.....	37
1.9. Supersônico: a compressão espaço-tempo.....	39
1.10. O muro: rever o rumo - epistemologias do Sul.....	41
1.11. A Música do Japão: transformação e permanência .....	45
2. ANDAR PENSANDO .....	51
2.1. As músicas do mundo numa escola de música para crianças: Oficina Teca .....	51
2.1.1. O Relativismo de Koellreutter .....	52
2.1.2. O Dinamicismo de Ester Thelen.....	53
2.1.3. As singularidades de Deleuze.....	55
2.1.4. Os jogos musicais de Delalande .....	56
2.1.5. Músicas do Mundo na educação infantil .....	58
2.1.6. Pedagogia aberta e idiomas musicais .....	59
2.1.7. Por uma educação em “modo menor” .....	61
2.2. As músicas do mundo em um projeto de trocas interculturais para jovens: Ethno...	63
2.2.1. Ethno Festival .....	63
2.2.2. Ethno Brasil .....	64
2.3. As músicas do mundo em um curso livre para adultos: “A Magnífica Orchestra Paulistana de Músicas do Mundo” .....	70
2.3.1. Um projeto de convivência com a diversidade musical do planeta.....	70
2.3.2. Depoimentos dos participantes.....	73
2.3.2.1. Motivação: por que a experiência com as músicas do mundo atrai?.....	74
2.3.2.2. Sensibilização: primeiros contatos e lembranças.....	76
2.3.2.3. Processo: aprendizados pessoais e artísticos .....	77
2.3.2.4. Fricções e sugestões.....	80
2.3.3. Um processo em andamento.....	82
CONCLUSÃO INCONCLUSIVA.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	86

ANEXO .....99

## INTRODUÇÃO

“O povo sabe o que quer,  
mas o povo também quer  
o que não sabe”

(GIL, Gilberto. Rep, CD “Sob o Sol de Oslo”, 1998)

Chama atenção a carência de informações sobre a diversidade das músicas do mundo tanto em jovens quanto em adultos e isso inclui os músicos profissionais e professores de música.

Apesar da grande disponibilidade de repertório musical de todo o mundo em plataformas digitais, não há estímulo que dispare uma escuta verdadeiramente diversificada. Tive contato com jovens de classe média que sequer sabiam localizar o continente africano no mapa-múndi, o que, de certa forma, me chocou. Por outro lado, tive experiências em que o simples contato com alguma expressão musical menos conhecida despertou grande interesse, gerando trabalhos criativos que fogem do lugar comum.

Como educador musical, tento sempre ampliar o espectro de escuta dos alunos, apresentando e possibilitando experiências com músicas de diferentes tradições do mundo.

Em minha carreira como músico, tive oportunidade de atuar ao lado de grandes artistas da música popular urbana das mais diversas gerações e vertentes, assim como tocar em trabalhos voltados à cultura popular mais tradicional e participar de gravações variadas, de *jingles* a trilhas de novela. Porém, me dediquei especialmente a trabalhos voltados à diversidade musical do mundo em grupos como Mawaca (músicas do mundo), Mutrib (músicas ciganas, balcãs e mediterrâneo oriental), Trio Kagurazaka, Seiha e Waon (músicas japonesas), Sami Bordokan (música árabe), Fortuna (música judaica), Kereshme (música iraniana e persa em geral), e vários outros trabalhos de música indiana, cigana, latino-americana, curda, suíça, portuguesa, turca e uma infinidade de outros mundos musicais. Esse trânsito por diferentes ambientes musicais me equipou com certa flexibilidade que me permitiu tocar tanto em comunidades periféricas quanto em elitistas festivais de jazz.

Algumas situações que considero bastante ilustrativas do meu ir e vir entre diferentes contextos musicais: sair do concerto com Os Três Tenores no Estádio do Morumbi para tocar – ainda vestindo casaca – em um baile de forró; sair do Festival de Música Antiga em Curitiba para um baile de gafieira em São Paulo, sair de uma gravação de música japonesa para uma noitada com uma banda de ritmos afro-brasileiros. Todos esses trabalhos me permitiram vivenciar um pouco das riquezas que as muitas músicas podem nos apresentar e, a

partir dessa vivência, desenvolvi um trabalho autoral, que é inspirado nesse diálogo entre as musicalidades do mundo e as brasileiras.

Levando parte dessas experiências para os trabalhos educativos, tento facilitar o acesso ao que há de diversidade musical do planeta ou, menos pretensiosamente, a uma pequena parcela dessa diversidade. Esse tipo de trabalho voltado para músicas não hegemônicas tem menos protagonismo no meio pedagógico e musical, mas continuo acreditando na possibilidade de quebrar as barreiras que limitam o acesso a esta diversidade.

Tenho atuado em diferentes processos educativos – seja em festivais de música como de Ourinhos, Londrina, Curitiba, entre outros, onde introduzi cursos de “Práticas de Músicas do Mundo” – e também levado essa pauta a cursos livres, aulas particulares e palestras. Considero de especial importância os cursos de formação de professores, através dos quais se pode multiplicar a divulgação desses materiais e reflexões, ampliando suas práticas.

Mais recentemente senti a possibilidade de, a partir de todas essas experiências, organizar essas experiências em novos materiais pedagógicos para publicação e isso provocou uma busca por reflexões que dessem maior fundamento e coerência na elaboração desses materiais, para que pudessem servir de estímulo para que os professores pudessem utilizá-los de forma criativa.

Muito frequentemente, é necessário tomar decisões sobre quais universos musicais parecem mais apropriados ou interessantes para determinados momentos dos processos educativos e como poderiam ser abordados. Essas situações levantam muitas questões ligadas à maior ou menor representatividade de repertórios ligados a determinado povo ou ambiente cultural. É a questão que o cartógrafo se coloca quando tem que escolher o que colocar em um mapa, pois, se colocarmos tudo, o mapa se torna inútil, como nesse diálogo criado pelo escritor inglês Lewis Carroll:

Finalmente, tivemos a nossa melhor ideia! Fizemos o mapa do país na escala de 1 por 1!”. “E vocês o utilizaram bastante?”, eu perguntei. “Ele não foi aberto, ainda”, disse Mein Herr. Os fazendeiros se opuseram: disseram que o mapa cobriria todo o país e bloquearia a luz do sol! Por isso, agora, usamos o nosso próprio país como mapa, e eu te garanto que ele funciona bastante bem. (CARROLL, 1893, p. 169)<sup>1</sup>

No conto “Sobre o rigor na Ciência”, o escritor argentino J. L. Borges retoma esse mesmo tema: fala de um Império onde “a Arte da Cartografia chegou a tal Perfeição” que os mapas do reino já tinham tamanho de cidades, e ainda pareciam insuficientes:

Com o tempo, esses Mapas Desmedidos não satisfizeram e os Colégios de Cartógrafos levantaram um Mapa do Império, que tinha o tamanho do Império e coincidia pontualmente com ele. Menos Adictas ao Estudo da Cartografia, as Gerações Seguintes entenderam que esse dilatado Mapa era Inútil e não sem

<sup>1</sup> As traduções de livros citados em edições estrangeiras ao longo de toda a dissertação são minhas.

Impiedade o entregaram às Inclemências do Sol e dos Invernos. (BORGES, 1982, p. 117)

Esses dois trechos literários ilustram bem a dificuldade de se criar um mapa que mostre os principais acontecimentos musicais de uma região, numa espécie de destilação que contenha a essência de uma cultura (“o Oceano numa Gota”) e o quanto esta busca gera muitas questões de difícil solução ligadas principalmente a questões de identidade e autenticidade.

Surgem imediatamente, dentro de um quadro de oposições binárias, conflitos entre o repertório mais “internacionalizado” e outro mais “regionalizado”.

O primeiro repertório, mais hegemônico, é o da música popular urbana, muito influenciada pela música comercial internacionalizada, que vem transformando o mundo musical numa espécie de subproduto dos gêneros anglo-estadunidenses (*rock, pop, hip-hop*, etc.) num mimetismo enorme de elementos musicais - mas também de roupas, gestos, discursos, pensamentos - em processo de constante padronização. Minha tendência, perante esse repertório hegemônico, é me colocar na posição de defensor da diversidade. Esse lugar de “crítico da cultura de massas” se aproxima do que o filósofo e semiólogo italiano Umberto Eco (1993) chama ironicamente de “apocalíptico”, ou seja, um pessimista preocupado com a destruição das singularidades.

O segundo repertório é o das músicas mais conectadas com culturas minoritárias, regionalizadas ou periféricas, ligada às tradições orais, às comunidades rurais comumente ligadas a rituais e festas populares ou às tradições clássicas de origens cortesãs (como a música clássica indiana ou otomana, por exemplo). Esse é o repertório que me cativa e no qual eu localizo uma real diversidade (em hipotético desaparecimento). Porém isso me faz perguntar se essa postura não seria fruto de uma espécie de nostalgia de um mundo ancestral, pré-moderno onde idealizo uma conexão com a natureza onde as relações seriam menos alienantes.

Quem tem apreço pelas manifestações tradicionais muitas vezes coloca-se em uma atitude **salvacionista**, buscando encontrar espaços maiores de ressonância para essas vozes pouco ouvidas e para o que ainda existe de diverso nessas culturas subalternizadas. Os pretensiosos verbos usados: “dar voz”, “resgatar”, “garantir espaço”, “divulgar”, “visibilizar”, são inúteis diante desse quadro desolador da contemporaneidade globalizada. Resta ainda a possibilidade de estarmos atentos e abertos aos núcleos onde as estéticas diversas têm possibilidades de se realizar.

Refletir sobre esse quadro geral, relativizar meus próprios dogmatismos e compreender melhor os caminhos e processos que têm me movido é o objetivo inconcluso deste trabalho. Para tanto, o autor que surgiu como principal referência teórica para este trabalho é o sociólogo português Boaventura Souza Santos, cuja obra tem sido construída numa somatória que ele denomina “ecologia de saberes”, que apresenta uma visão panorâmica, muito bem fundamentada, unindo vasta informação sobre os fluxos históricos e os principais teóricos do pensamento decolonial, além de conectar seu trabalho intelectual a uma atuação constante no apoio a lutas sociais em diversos países, o que mostra a importância de pensar engajado na realidade para que esse pensamento se atualize constantemente.

## 1. PENSAR

### 1.1. PORTA SEM PAREDES: o rígido e o flexível

O túmulo de Nasrudin era protegido por uma imensa porta de madeira fechada com travas e cadeados. Ninguém podia entrar nele, a não ser pela porta. Em sua última piada, o Mulla decretou que seu túmulo não deveria ter paredes ao redor... (SHAH, 1968).

Quando olhamos para o mundo podemos perceber tanto as suas permanências quanto suas inconstâncias. Se focamos nas transformações, enxergamos um mundo em que nada se repete. É o que constatam várias religiões, práticas espirituais e filosofias orientais como a ideia hinduísta de Anitya (अनित्य), nos ensinamentos de Siddharta Gautama, o “Buda histórico” (c.563 - c.483 a.C.) uma das “três marcas da existência” é Anicca (impermanência) que se estabilizou na expressão “Tudo é impermanente”, a taoísta de que a natureza imutável do Dao é estar sempre em transformação, mais tardiamente a imagem xintoísta que utiliza a flor como símbolo de impermanência ou mujōkan (無常觀) e, Heráclito (c.500 a.C.), da cidade de Éfeso (na atual Turquia), que afirmava: πάντα ῥεῖ (tudo flui), “não se pode percorrer duas vezes o mesmo rio e não se pode tocar duas vezes uma substância mortal no mesmo estado; por causa da impetuosidade e da velocidade da mutação, esta se dispersa e se recolhe, vem e vai”.

Tudo está em permanente transformação e nunca podemos entrar duas vezes no mesmo rio, porque mudou o rio e mudamos nós. A linguista Branca Fabrício localiza essa visão relativista na história afirmando que

(...) a ideia de que a realidade está sempre em movimento não é nova. Já na filosofia antiga, os chamados mobilistas valorizavam a experiência sensível e sublinhavam o aspecto transitório da realidade, problematizando, assim, qualquer ideia de permanência ou estabilidade; por essa razão, foram interpretados como relativistas, que concebiam a impossibilidade de um conhecimento universal [...] A ideia de que a realidade natural se caracteriza pelo movimento, pelo fluxo e pela pluralidade figura no panorama filosófico como possível princípio norteador da construção de sentido para a experiência. Ao longo de nossa história diferentes filósofos e pensadores vêm se apoiando no conceito de sempre movente em seu processo de construção de conhecimento; dentre eles, Nietzsche, Foucault e Wittgenstein (FABRÍCIO, 2006, p. 53)

Podemos, por outro lado, nos ater aos aspectos perenes. Os mesmos rios em que não podemos entrar duas vezes definiram, com sua presença milenar, a criação de civilizações. A Mesopotâmia (literalmente: “entre rios”, no caso os rios Tigre e Eufrates) ou a marcante civilização egípcia, que se criou ao redor do Rio Nilo, são resultados de uma presença milenar

de rios que, mesmo em constante transformação, estão lá desde muito antes do tempo dos Faraós. Há evidências de que o rio Nilo teria em torno de 30 milhões de anos. (FACCENNA 2017)

Os rios - com todas as suas transformações sazonais, momentos de maior ou menor abundância, desvios em seu leito - continuam ali, influenciando as comunidades humanas de seu entorno. Ou seja, o rio é o mesmo, porém é outro. É outro, porém é o mesmo.

Não se trata de reafirmar a visão monista, do Uno, mas da percepção de que podemos relativizar o relativismo com a ideia de estabilizações provisórias.

Neste capítulo teceremos considerações sobre essas questões que definem ou diluem as fronteiras das culturas musicais do mundo e a construção de suas identidades. Para isso, nos debruçaremos sobre uma série de conceitos que se relacionam a essas questões, com o objetivo de compreendê-los menos superficialmente.

Começamos pela definição de cultura, relacionada a grupos sociais humanos para Edward Burnett Tylor, Ralph Linton e Roberto DaMatta:

(...) o complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, morais, leis, costumes e outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade (TYLOR, 2005, p. 69)

(...) como termo geral, cultura significa a herança social e total da Humanidade; como termo específico, uma cultura significa determinada variante da herança social. Assim, cultura, como um todo, compõe-se de grande número de culturas, cada uma das quais é característica de um certo grupo de indivíduos (LINTON, 1976).

(...) é um mapa, um receituário, um código, através do qual, as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas” (DA MATTA, 1986, p. 123).

Muitas das definições de cultura remetem a elementos identitários ou estabilizações como “costumes”, “hábito”, “herança”, “característica”, “mapa”, “modos”, “forma”. Porém, podemos encontrar definições em que se falam de cultura como “processo” ou “prática social” ou “respostas contextuais”:

É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando uma visão das culturas como universos fechados e em busca do “puro”, do “autêntico” e do “genuíno”, como uma essência preestabelecida e um dado que não está em contínuo movimento. (CANDAU, 2008, p. 53)

(...) a palavra “culturas” (no plural) corresponde aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero etc.) e períodos históricos. (...) Cultura identifica-se, assim, com a *forma geral de vida* de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo (...) Concebe-se, assim, a cultura como prática social, não como coisa (artes) ou estado de ser (civilização). (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 27).

As culturas são “realidades históricas” que emergem como “respostas contextuais” para a solução de suas respectivas “preocupações, necessidades, questões”. É por isso que se apresentam como “visão de mundo” (FONTANET-BETANCOUR, 2001)

A complexidade a que as diferentes interpretações das palavras vão nos levando conforme caminhamos em ambientes teóricos, ajudam a relativizar conceitos estanques, mas podem, por outro lado, nos distanciar de percepções óbvias no contato com a realidade.

Muitas vezes tentamos elaborar conceitos tão complexos que podem nos distanciar da experiência vivida ou até mesmo se contrapor a ela. As desconstruções dos conceitos podem diluir seus significados a tal ponto que acaba por tornar as palavras inúteis. Como ironiza o antropólogo estadunidense James Clifford:

Pode ser verdade que o conceito de cultura tenha servido em seu tempo. Talvez, seguindo Foucault, ele deva ser substituído por uma visão de poderosas formações discursivas global e estrategicamente implantadas (CLIFFORD, 1988, p. 274)

Por essa lógica de destituição de sentido, cada termo usual desconstruído e cada neologismo precisa, para ser compreendido, de uma explicação detalhada e cada termo utilizado nessa explicação precisaria, por sua vez, de uma nova explicação e assim por diante, num labirinto conceitual, que mais promoveria um ocultamento que um esclarecimento. É o caso de palavras fundamentais que podem, aos poucos, perder sua funcionalidade, como alerta o pensador australiano Paul James:

A reflexão exacerbada sobre as relações sociais explica por que conceitos aparentemente simples como “tribo”, “raça”, “nação” e “etnicidade” são agora tão difíceis de definir. É por isso que, em várias disciplinas, os estudiosos estão cada vez mais evitando usar esses conceitos. Na verdade, o que os teóricos tendem a fazer é problematizar os termos para que não funcionem mais e então usar os mesmos termos mesmo assim. Isso tornou cada vez mais difícil escrever qualquer coisa sobre o social sem definições cuidadosas de todo o conceito herdado e a invenção de mil novos conceitos para lidar com os problemas percebidos do antigo (JAMES, 2006).

Neste trabalho utilizaremos a palavra **cultura** principalmente para expressar as **singularidades** que se delineiam nos processos sociais e que possibilitam identificar saberes comuns de determinados agrupamentos humanos. Nesse sentido, podemos falar em cultura indígena, baiana, italiana ou árabe. Optamos por essa ideia de singularidades mesmo sabendo que as culturas não são estáticas e estão sempre em permanente processo de mudança. Segundo pensamento do sociólogo português Boaventura Santos:

Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso. (SANTOS, 1993, p. 31)

A metáfora oriental do bambu, que é, ao mesmo tempo, firme e flexível, talvez possa servir de inspiração para balizar nosso entendimento de que há coisas que “permanecem” e coisas que “mudam”.

## 1.2. EU NASCI ASSIM VOU SER SEMPRE ASSIM: identidade e autenticidade

Caymmi compôs a canção “Modinha para Gabriela” quando convidado a fazer a música para a novela “Gabriela” em 1975 (CAYMMI, 2001, p.453), exibida na Rede Globo de Televisão, baseada no romance de Jorge Amado, em que a linda retirante Gabriela vem tentar a vida na rica cidade cacauera de Ilhéus onde consegue trabalho de cozinheira no bar de Nacib, um imigrante árabe (AMADO, 2012).

Quando eu vim para esse mundo,  
Eu não atinava em nada  
Hoje eu sou Gabriela  
Gabriela, iê... Meus camarada!

Eu nasci assim, eu cresci assim,  
E sou mesmo assim, vou ser sempre assim<sup>2</sup>  
Gabriela, sempre Gabriela!  
Quem me batizou, quem me nomeou,  
Pouco me importou, é assim que eu sou  
Gabriela, sempre Gabriela!

Eu sou sempre igual não desejo o mal  
Amo o natural, etc e tal.  
Gabriela, sempre Gabriela!  
(CAYMMI, Dorival. Modinha para Gabriela, 1975)

A canção *Gabriela* de Antonio Carlos Jobim para a trilha do filme de mesmo nome (Bruno Barreto, 1983) faz uma evidente alusão à canção de Caymmi:

Vim do norte vim de longe  
De um lugar que já nem há  
Vim dormindo pela estrada  
Vim parar neste lugar  
Meu cheiro é de cravo  
Minha cor de canela  
A minha bandeira  
É verde e amarela  
Pimenta de cheiro  
Cebola em rodela  
Um beijo na boca  
Feijão na panela  
Gabriela  
Sempre Gabriela

(JOBIM, Antonio Carlos. Tema de Amor de Gabriela, 1983)

---

<sup>2</sup> Um verso dessa “Modinha para Gabriela” foi em 2015 o tema da Parada Gay de São Paulo (“Eu nasci assim, eu cresci assim, vou ser sempre assim: respeitem-me!”), uma forma de criticar os pastores evangélicos e políticos que propunham a “cura gay” através da qual os homossexuais, supostamente, poderiam abandonar o que esses religiosos consideravam hábitos viciosos e pecaminosos. Alguns ativistas ligados a movimentos contra a transfobia criticaram o tema alegando que não representava aspectos da comunidade *trans*. Essas contradições e conflitos no desenho identitário me parecem bastante significativos e reverberam sobre as questões que trataremos mais adiante.

Jobim descreve em sua letra, de maneira bastante sensorial, as características de Gabriela. Mesmo sendo uma migrante vinda de longe, “de um lugar que já não há” (o que de certo modo a aproxima do imigrante Nacib, também vindo de longe) tem características bem definidas: “cheiro de cravo”, “cor de canela” e a sua “bandeira é verde amarela”. Citando explicitamente a frase da canção de Caymmi, reafirma que ela é “sempre Gabriela”.

Essas ideias de “identidades definidas” nos levam aos dilemas que temos, enquanto educadores, ao fazer escolhas do repertório musical mundial para a escola. Enfrentamos constantemente questões de quais seriam, entre as diferentes expressões musicais de uma localidade, as mais representativas dessa **identidade coletiva** em sua singularidade. Essa escolha implica em estabelecer critérios ligados à **autenticidade** (autêntico, verdadeiro, genuíno, original, tradicional e outros termos afins) e seus opostos (inautêntico, falso, cópia, pastiche, moderno etc.).

Como nos relata o etnomusicólogo Bruno Nettl, lembrando o seu passado, essa percepção do autêntico perdeu sua importância:

(...) nos meus tempos de estudante havia muita ênfase na autenticidade. Hoje os etnomusicólogos prestam muito menos atenção a ela, muitas vezes vendo-a como uma ideia inútil e obsoleta. Em grande medida, tenho que concordar. Já mostrei que o mundo da música hoje é constituído em grande parte de música que possui fontes multiculturais. A ideia de que existe uma pura música folclórica tcheca, uma pura música indígena navajo, uma pura música Carnática no sul da Índia, são noções imaginárias. Então, o conceito de autenticidade ainda tem relevância? (NETTL, 2012, p. 6)

Para discutirmos a **autenticidade** no mundo da cultura, vamos refletir sobre sua etimologia e sobre o que a própria palavra traz em sua história.

Alguns dos sentidos dicionarizados por HOUAISS (2009):

1. de origem (época, fabricação, localidade) comprovada. “uma autêntica porcelana Ming”
2. cuja autoria é atestada. “um autêntico Pancetti”
3. reconhecido como legítimo; fidedigno. “um documento autêntico.”
4. não imitativo; verdadeiro. “um autêntico sotaque britânico”
5. que tem autoridade; válido. “razões autênticas”
6. filosofia: em Heidegger 1889-1976, diz-se da existência que assume plenamente sua inarredável condição mortal, aceitando em decorrência a angústia que só poderia ser dissimulada através da banalidade cotidiana (inautenticidade).
7. Jurídico: (termo) a que se pode dar fé; que está dentro das formalidades legais e é tido como legítimo e verdadeiro.

Como podemos notar, é uma palavra que se conecta a ideias de “verdadeiro”, “originário”, “legítimo”, “inequívoco”. Se a utilizamos para uma assinatura autenticada, ou para aferição de autoria de uma pintura, seu tom assertivo parece útil, no entanto, como

adjetivação de culturas ou regiões, em que há constantes fluxos culturais, sua assertividade parece inadequada.

Esse “peso” de ideias absolutas já acompanha a palavra desde a Grécia antiga: *authentikos*, ἀθεντικός - principal, garantido, autoridade, poder absoluto, com enorme autoridade, tomar nas mãos, ser autor, perpetrador (BAILLY, 1935). Por isso, parece equivocada quando se refere a algo tão movediço como os territórios culturais. Dificilmente poderíamos afirmar que algo é “autenticamente” brasileiro, sendo o Brasil um país múltiplo que inclui um amplo espectro de culturas originárias, mestiças e de fronteira, além de um constante fluxo de imigrantes. Como nos dizem os antropólogos Thomas Fillitz e Jamie Saris:

Os defensores da ideia de que as culturas vivem em processo de constante crioulização consideram que a “combinação do diverso”, a “interconexão” e a “impureza” são qualidades fundamentais da cultura e esses autores em geral condenam com veemência a ideia de “autenticidade” considerando seus trabalhos críticos como “um caminho para despertar a antropologia do sonho da autenticidade” ou a ponto de afirmarem que as teorias antropológicas recentes “...parecem deixar a autenticidade como conceito e a busca por ela na lata de lixo da história” (FILLITZ; SARIS, 2013).

Se estabelecemos que algo é o “autêntico” estamos definindo também o que seria seu oposto, o “inautêntico” ou “falso”. Criamos assim um “leito de Procusto” - similar ao do mítico sádico que alongava ou amputava os corpos que não se encaixassem perfeitamente em sua cama - em que os comportamentos que não se encaixam no estereótipo estabelecido são considerados inautênticos ou mesmo anti-culturais (FABIAN, 1998).

A ideia de autenticidade seria então, em uma breve listagem das críticas que recebe de alguns autores da antropologia contemporânea:

(...) vinculada a interesses comerciais, manipulada politicamente e geradora de exclusão, contraditória e distorcida para fins nacionalistas, deslizante, puramente ideológica e duvidosa quando usada para definir se as culturas não-européias modernizadas são mais ou menos autênticas, e estimuladora de um mercado de falsos produtos “autênticos” (FILLITZ; SARIS, 2013).

Admitir que todas as culturas humanas têm diversas origens exógenas não as tornam frágeis ou desimportantes, nem as despersonalizam. Todas as culturas se alimentam de outras culturas, como toda vida se alimenta de outras vidas.

Percebemos também que fronteiras identitárias, mesmo que não imutáveis, podem ser vitais para as culturas subalternas, que se fortalecem quando constroem o que a teórica indiana Gayatri C. Spivak (1988) chama de “essencialismo estratégico e político”.

A expressão essencialismo estratégico (originalmente proposta por Spivak) refere um tipo de solidariedade temporária para efeitos de ação social. O qualificativo “estratégico” estabelece uma ressalva em relação ao denegrido “essencialismo” e, simultaneamente, suspende as propostas alternativas de muita teoria social pós-estruturalista (nomeadamente na esteira de Foucault e, mais recentemente, de Butler)

que apontam no sentido do estilhaçamento das categorias identitárias. Muitos movimentos sociais de cariz identitário não vivem separados da reflexão teórica e confrontam-se com o dilema de, por um lado, recusarem os próprios termos da categorização de que são alvo e, por outro, necessitarem de identificação com as categorias de modo a poderem movimentar-se no espaço público. No campo analítico, os cientistas sociais confrontam-se também com o dilema de estas duas opções serem mutuamente exclusivas. (ALMEIDA, 2009, p. 2)

Benedetto Vecchi em texto dedicado ao pensamento de Zygmunt Bauman nos lembra que ao mesmo tempo em que ele zomba da ideia de identidade:

(...) em diversas ocasiões, Bauman zomba educadamente dos que tentam conceitualizar em definitivo a relevância política da identidade. Numa sociedade que tornou incertas e transitórias as identidades sociais, culturais e sexuais, qualquer tentativa de “solidificar” o que se tornou líquido por meio de uma política de identidade levaria inevitavelmente o pensamento crítico a um beco sem saída. (VECCHI, 2005)

Por outro lado, percebe a importância dela:

(...) Bauman tem freqüentemente chamado a atenção para o cosmopolitismo dourado e a sedutora mobilidade das elites globais, e também para o modo como ambos contrastam com a miséria dos que não podem escapar à dimensão local. A política de identidade, portanto, fala a linguagem dos que foram marginalizados pela globalização. (VECCHI, 2005)

Como devemos nos posicionar em relação às comunidades tradicionais visivelmente usurpadas em seus direitos? A busca de um “essencialismo estratégico e político” (SPIVAK 2010) poderia ser uma saída, como anota a linguista Jacqueline Teixeira sobre as comunidades caiçaras:

(...) observa-se, nas comunidades tradicionais, a necessidade de reificação de algumas fronteiras (como forma de escapar das forças assimiladoras da cultura dominante e de um “essencialismo estratégico” como recurso político para a articulação coletiva em defesa de seus direitos. Mas, como a autora nos alerta, essa estratégia deve ser vigiada para que não se congele em uma posição de identidades essencializadas. (TEIXEIRA, 2018, p. 36)

Bauman (2005) nos coloca duas perguntas que parecem sintetizar as reflexões acerca das identidades individuais e coletivas na pós-modernidade: “como alcançar a unidade na (apesar da) diferença e como preservar a diferença na (apesar da) unidade?; como viver juntos com um mínimo de rivalidade e conflito, enquanto mantém inabalada a liberdade de escolha e autoafirmação?” (BAUMAN, 2005, p. 48).

Seriam as identidades tão frágeis e fluidas como querem crer os teóricos da pós-modernidade? A ideia de identidade sólida é uma construção social tanto quanto a de identidade líquida e ambas podem ser desconstruídas.

Na contramão de pesquisas e discursos que apontam para a desessencialização de identidades (Hall, 2003 e 2006; Bauman, 2005; Bhabha, 1998; Spivak, 2010 entre outros) essas comunidades tradicionais tentam reencontrar num essencialismo estratégico e político (Spivak, 2010) o resgate de sua cultura e a reafirmação de sua identidade como símbolos de resistência à assimilação homogeneizante da cultura

dominante e até mesmo a seu desaparecimento, em tempos globalizantes. Além disso, é no imbricamento entre identidade e território que essa “essencialização” ganha maior relevância, já que o espaço territorial é o elemento fundamental na organização social, cultural e política, além de provedor dos meios de produção material e imaterial para a sobrevivência dessa(s) comunidade(s). (TEIXEIRA, 2018 p. 13)

Em acontecimento de minha vida particular recente, conheci um homem senegalês que me contou que vivia há 30 anos no Brasil. Buscando ser acolhedor, eu lhe disse: “Então você já é brasileiro!”. Ele, então, me respondeu com um provérbio africano: “O pedaço de madeira pode ficar na água pelo tempo que quiser que não vai virar crocodilo”.

Assim como podemos pensar que as totalidades, as essências e as identidades são imaginadas ou inventadas, poderíamos pensar também que o mundo líquido, a ausência de fronteiras e as diluições também são igualmente imaginadas e inventadas.

### 1.3. TEM COISAS QUE VOCÊ SABE QUE VÊM... E VOCÊ QUER QUE VENHAM: a tradição como afeto

O historiador e cientista político Benedict Anderson, em seu livro “Comunidades Inventadas” (1983), afirma que qualquer grupo maior que um vilarejo não é uma comunidade real, já que é impossível que todos seus membros se conheçam. Esses agrupamentos seriam comunidades imaginadas sobre as quais se cria ilusoriamente a ideia de pertencimento (ANDERSON, 1991).

É muito particular de cada agrupamento a determinação, muitas vezes inconsciente, de quais aspectos culturais geram a construção de uma identidade coletiva. Pode ser a conexão a determinado espaço físico (os Andes, o Pantanal), uma religião (Judaísmo, Kardecismo), uma língua, uma faixa etária (definindo uma identidade geracional) ou qualquer elemento que possibilite essa sensação de unificação de um grupo social.

A identidade coletiva implica muitas vezes em lembranças comuns, ou seja, a construção de uma **memória coletiva**. Esse conceito foi criado pelo sociólogo francês Maurice Halbwachs que postula que essas memórias se constroem socialmente, combinando as lembranças individuais e grupais em intercâmbios afetivos. A memória individual seria formada por uma combinação das memórias dos diversos grupos que o influenciam.

Não basta reconstituir pedaço por pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstituição funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles e vice-versa, o que será possível se somente tiverem feito e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo (HALBWACHS, 2013, p. 39).

Em uma entrevista dada por Gilberto Gil para o episódio Samba Chula, na série documental Brasil de Todos os Ritmos (direção de Luiz Brasil), falando sobre o Samba Chula baiano, gênero muito praticado no entorno da cidade de Santo Amaro da Purificação, ele diz:

Coisas que você ouviu láááá... a hora que você passou no trem ali perto de Santo Amaro, aí você ouviu aquela viola tocando...O Donato que fala isso. João Donato diz: tem aquelas músicas minhas que são surtos assim de memória, súbitos surtos de memória, de uma coisa que... é um barqueiro passando lá naquele barco ali, naquele rio lá do Acre e tal... e de repente vem... assim... Então é isso. Não é que sejam novas, ao contrário, são muito antigas, mas elas se renovam nisso, né? No afeto... novo, no apego que as gerações que vão se sucedendo vão tendo. É o que se chama de tradição. É o que faz, é o que constitui a tradição.

Podemos estabelecer conexões afetivas com algumas expressões musicais e muitas vezes os motivos para essa conexão transcendem qualquer explicação, pois algo inconsciente torna aquilo necessário e esse desejo faz como queiramos que aquilo perdure no tempo.

Paulinho da Viola em sua canção “Argumento” mostra essa busca de equilíbrio entre a aceitação das transformações e o prazer da tradição. Aceita que o samba se modifique, porém, revela um desejo de manter elementos do samba tradicional:

Tá legal, eu aceito o argumento,  
mas não me altere o samba tanto assim  
olha que a rapaziada está sentindo a falta  
de um cavaco de um pandeiro e de um tamborim

Sem preconceito, sem manias de passado,  
sem querer ficar do lado de quem não quer navegar,  
faça como o velho marinheiro  
que durante o nevoeiro leva o barco devagar  
(PAULINHO DA VIOLA. Argumento, 1975)

Certa vez estava em casa o flautista Toninho Carrasqueira e líamos à primeira vista, ele na flauta e eu ao piano, algumas melodias de um álbum de frevos pernambucanos. Alguns frevos eram mais famosos, outros mais desconhecidos e notamos algumas constantes melódicas muito saborosas e típicas do gênero que, com algumas variações, se repetiam em vários dos temas. Ele comentou: “Tem coisas que você sabe que vêm... e você **quer** que venham”.

Essa tradição ligada ao afeto, transformado em desejo de permanência, é que faz com que as identidades sejam delineadas a partir da reafirmação do gosto, do querer mais do mesmo. Um novo mesmo, de novo. São essas estabilizações que permitem localizar algo de singular em cada grupo social. Talvez aqui possamos encontrar, a contragosto de alguns, a autenticidade.

#### 1.4. O MUNDO É UM PANDEIRO: migrações e choque cultural

A humanidade vive, há milênios, em fluxo pelo planeta: migrações, imigrações, dispersões, diásporas são palavras facilmente conectadas com o humano e as palavras disseminação, difusão, expansão são facilmente conectadas aos aspectos culturais das sociedades humanas.

Os processos de sedentarização, que parecem tão definitivos e permanentes, são sempre atravessados por movimentos que os relativizam. Mesmo quando não há um grande fluxo migratório envolvendo parte significativa de determinada população, há indivíduos que rompem a estabilidade territorial, trazendo novidades exógenas.

Isto torna inevitável o contato com outras culturas ou **choque cultural**, esse estranhamento diante das **alteridades**: encontrar o **outro** implica em uma complexidade de relações, que tem dado margem a muitas especulações filosóficas.

Podemos ir ao encontro do outro ou de encontro ao outro, o que pode gerar múltiplas resultantes, tanto de fertilização, quanto de soterramento. Analisando aspectos culturais podemos concluir que, nesse mundo de constante convívio com alteridades, todos vivemos em sociedades que são, inevitavelmente, **multiculturais**.

O filósofo argentino Raúl Fonet-Betancourt utiliza uma metáfora musical para o fato de existirem múltiplas culturas, convivendo, polifonicamente, no mesmo lugar.

(...) uma filosofia de contexto intercultural poderia contribuir para tornar o mundo do homem menos uniforme ou, positivamente, para o fato de que a história humana está adquirindo cada vez mais o caráter de uma orquestra sinfônica em que a pluralidade de vozes é o segredo do milagre da harmonia (FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 60)

Para compreendermos se essa “harmonia” é mais ou menos dissonante, vamos refletir sobre alguns aspectos desses encontros e desencontros, a começar por duas palavras muito antigas que falam sobre reações básicas às alteridades: **xenofobia** e **xenofilia**.

Os sufixos *filia* (φιλία: amizade, amor, simpatia) e *fobia* (Φόβος: temor) são facilmente compreensíveis, já que bastante comuns na língua portuguesa. Aplicados ao prefixo **xeno** (do grego ξένος: estranho, estrangeiro) temos dois termos opostos: **xenofilia**, que se refere ao sentimento de simpatia pelo estrangeiro e **xenofobia**, a rejeição ou medo de estrangeiro.

A xenofobia pode tornar-se um mecanismo de exclusão social. Os “estranhos” são vistos com uma desconfiança que pode gerar atitudes de rejeição velada ou explicitamente violenta, podendo culminar em agressões ou expulsão. Muitas vezes, esses sentimentos são

conflituosos, como é o caso, por exemplo, de turistas em uma cidade de hábitos conservadores: podem incomodar por seus comportamentos diferenciados, mas trazem dinheiro e movem a economia local. A ideia de xenofobia, está muito associada às tensões sociais geradas pelos grandes fluxos migratórios. A presença de imigrantes pode gerar atitudes xenófobas (geralmente ligadas ao espectro político mais à direita ou extrema-direita), ligadas à ideia de nacionalismo estreito que nega sua própria formação miscigenada. (BAUMAN, 2017)

Já a palavra **xenofilia** denota simpatia aos estrangeiros, sejam imigrantes ou visitantes. Podemos considerar, entre os motivos para essa simpatia, os três tipos de *philia* (geralmente traduzida como “amizade”) que Aristóteles lista em *Ética a Nicômano*: *philia* baseada na vantagem mútua (o que é útil), *philia* baseada no prazer mútuo (o que é agradável), *philia* baseada na admiração mútua (o que é bom) (ARISTÓTELES, 1991).

Exemplos de xenofobia ou xenofilia musicais podem ser vistos na maneira como dois compositores europeus, de enorme destaque, relatam suas impressões no contato que tiveram com a música do oriente: Hector Berlioz, que ridiculariza a música chinesa e indiana, e Claude Debussy, que se encanta com a música de Java.

Berlioz descreve, em suas memórias de viagem entre Itália, Alemanha e Rússia (de 1803-1865), apresentações que assistiu na Exposição Universal de Londres em 1851:

Quanto à união entre canto e acompanhamento, era de tal natureza que se deve concluir que este chinês pelo menos não tem a menor idéia de harmonia. A melodia (grotesca e abominável em todos os sentidos) terminava na tônica, como o mais vulgar dos nossos romances, e não se afastava do tom ou modo indicado desde o início.(...) O mais atroz de tudo é que a jovem, para aumentar o encanto deste estranho concerto, e sem levar em conta o que dizia o seu erudito mestre, persistia em arranhar com as unhas, abrir cordas de outro instrumento do mesmo tipo que o do cantor durante a peça. Ela assim imitou uma criança que, colocada em uma sala onde se tocava música, se divertia batendo sem parar no teclado de um piano sem saber tocá-lo. Era, em suma, uma canção acompanhada por um pequeno alvoroço instrumental. Para a voz dos chineses, nada de tão estranho ainda me atingia os ouvidos: imagine notas anasaladas, guturais, gemidas, hediondas, que compararei, sem exagero, aos sons que os cães deixam escapar quando, após um longo sono, eles esticam seus membros, bocejando com esforço. (...) Concluo, por fim, que os chineses e os indianos teriam música semelhante à nossa, caso eles tivessem uma; mas que, nesse quesito, eles ainda estão mergulhados nas sombras mais profundas da barbárie e em uma ignorância infantil na qual alguns instintos vagos e impotentes só podem ser detectados com dificuldade; que, também, os orientais chamam de música aquilo que nós chamamos de *charivari* [sons caóticos], e que para eles, como para as bruxas de Macbeth, o horrível é o belo. (BERLIOZ, 1878)

Alguns anos mais tarde Claude Debussy, na Exposição Universal de 1889 em Paris, escuta um grupo de Java e isso terá grande influencia em suas obras. Debussy comenta em carta a seu editor:

A música javanesa observa um contraponto perto do qual o de Palestrina é apenas brincadeira de criança. E se escutarmos, sem preconceitos europeus, o encanto de sua “percussão”, somos obrigados a constatar que a nossa é apenas um barulho bárbaro de circo de feira” (BARRAQUÉ 1962, p. 77).

Notamos que Berlioz infantiliza e brutaliza os artistas chineses comparando-os os a crianças e animais e Debussy conclui exatamente o oposto: perto da música de Java a música europeia é brincadeira de criança ou ruído bárbaro.

Os contatos entre diferentes culturas podem se dar em uma relação de **simetria** - onde que há certo equilíbrio de forças, em que as trocas se dão de modo não-impositivo ou não-violento - ou **assimetria** - em que há uma cultura claramente dominante e opressora e outra, claramente subalterna. Essa relação assimétrica de dominação e de estabelecimento de uma **hegemonia cultural** promovem o que podemos chamar de processos de **aculturação**<sup>3</sup>, em que indivíduos do grupo subalterno assimilam a cultura hegemônica em detrimento da valorização de sua própria identidade.

A pedagoga Vera Maria Candau (2008a) categoriza três tipos de relação multicultural: a) **multiculturalismo assimilacionista** que busca a integração dos grupos marginalizados aos valores da cultura dominante.

Essa posição defende o projeto de afirmar uma “cultura comum”, a cultura hegemônica, e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente. (CANDAU 2008a)

O projeto jesuítico de educação dos povos originários, no período da Colonização, no qual os indígenas eram obrigados a assumir hábitos cristãos, poderia exemplificar a abordagem multicultural assimilacionista. Os indígenas eram levados a construir e tocar instrumentos europeus e a cantar em latim, interpretando uma música que não pertencia à sua cultura. Como descreve a educadora musical Marisa Fonterrada:

No início da colonização brasileira, por exemplo, nas primeiras missões jesuíticas que atuaram no país, a prática musical tinha como principal propósito a divulgação e adoção da cultura europeia como modelo; além de pretender retirar da ignorância os habitantes da terra descoberta, permitindo-lhes acesso ao saber e à cultura do Velho Mundo. (FONTERRADA 2012)

O mesmo se dá em casos de proibição do uso de línguas nativas em centenas de localidades como, por exemplo, na Catalunha ou em País Basco, regiões da atual Espanha.

---

<sup>3</sup> Quase como o contrário da aculturação, a **enculturação** é o processo através do qual uma pessoa apreende aspectos da cultura de seu próprio grupo social.

Se estes exemplos de multiculturalismo assimilacionista parecem mais passíveis de críticas, há outros que opinião pública mundial enxerga com simpatia, como é o caso do combate à extirpação do clitóris (clitoridectomia) em meninas púberes de países como Egito, Etiópia e Indonésia, que concentram metade dos casos de mutilação genital feminina (MGF) no mundo:

(...) segundo o recente relatório divulgado pela UNICEF, de fevereiro do corrente ano, do total de 200 milhões de meninas e mulheres submetidas à MGF, 44 milhões têm menos de 14 anos de idade, motivo pelo qual a prática se constitui em uma afronta não somente aos direitos das mulheres, mas também aos direitos das crianças e adolescentes (GHISLENI; LUCAS, 2017, p. 113).

**b) multiculturalismo diferencialista** - que favorece processos de afirmação de identidades e enfatiza o reconhecimento das diferentes comunidades culturais e oferece espaços para suas manifestações coletivas.

Algumas das posições nessa linha terminam por ter uma visão estática e essencialista de formação de identidades culturais. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheid* socioculturais. (CANDAUI, 2008a, p. 51).

A organização de “Feira das Nações” com grupos folclóricos mostrando estereótipos identitários ou os bairros isolados de comunidades imigrantes (bairros orientais, como Chinatown, em Nova Iorque ou o bairro da Liberdade, em São Paulo, ou bairros italianos, como Little Italy, em Nova Iorque, e Bixiga, em São Paulo, podem refletir essa abordagem). Poderíamos pensar que essas práticas de multiculturalismo diferencialista ou **guetização** podem, por um lado, isolar certas comunidades, mas, por outro lado, podem garantir que certos grupos reafirmem sua resistência, como nos casos de reconhecimento de quilombos ou reservas indígenas.

**c) multiculturalismo intercultural** - fugindo de hierarquizações e desigualdades, busca promover a interrelação entre diferentes grupos, entendendo-os como dinâmicos e híbridos. Aprofundaremos essa noção de interculturalidade mais adiante.

Com todas essas formas de contato, as culturas sofrem transformações importantes e a intensificação da globalização gera reações e demandas de estabilização das culturas locais, que buscam se reencontrar nas suas identidades. Como nos diz o filósofo Kwame Appiah: “(...) podemos cruzar fronteiras sem perder as raízes, assim como podemos nos professar cosmopolitas tendo uma forte ancoragem em uma cultura particular.” (APPIAH, 2006).

### 1.5. O PARADOXO DO NAVIO DE TESEU: transformar e preservar

A ideia de buscar identidades culturais ou aspectos autênticos de uma manifestação cultural nos lembra o **Paradoxo do Navio de Teseu**.

Segundo nos relata Plutarco, o navio no qual Teseu realizou sua grande viagem - em que enfrentou o Minotauro no labirinto - tornou-se um monumento cultuado. Exposto no porto, foi sofrendo desgastes do tempo, das águas e das chuvas e as peças de madeira que apodreciam eram trocadas por novas, garantindo a durabilidade do navio. A questão paradoxal que se coloca é: quando o navio tiver todas as suas peças trocadas por madeiras novas, poderá ainda ser considerado o navio de Teseu ou trata-se de um falso monumento, um simulacro, que não corresponde em nada ao navio original que se pretendia memorar?

O navio em que Teseu e os jovens de Atenas voltaram de Creta tinha trinta remos e foi preservado pelos atenienses até a época de Demetrius Phalereus, pois eles retiraram as tábuas velhas à medida que se deterioraram, colocando madeira nova e mais forte em seus lugares, de modo que este navio se tornou um exemplo permanente entre os filósofos, para a questão lógica das coisas que crescem; um lado sustentava que o navio continuava o mesmo e o outro sustentava que não era o mesmo. (PLUTARCO s/d)

Se pensamos que o navio que está no porto não é mais o navio de Teseu, em que momento ele deixou de sê-lo? Quando se havia trocado mais da metade das tábuas? Ou quando se trocou a primeira tábua?

Séculos mais tarde, o filósofo e matemático inglês Thomas Hobbes no capítulo “Of Identity and Difference” de seu livro “Elementos de Filosofia” aperfeiçoou o problema:

(...) e se algum homem tivesse mantido as velhas pranchas à medida que foram retiradas, e colocando-as posteriormente juntas na mesma ordem, tivesse feito novamente um navio com elas, este, sem dúvida, também teria sido o mesmo navio numérico com aquele que era no início e assim teria havido dois navios numericamente iguais, o que é um absurdo. (HOBBS, 1839, p. 136)

Há equivalentes desse paradoxo em várias partes do mundo, o que mostra sua potência simbólica. Na França há a “Faca de Jeannot”, que tem sua lâmina e seu cabo trocados quinze vezes cada. Em países de língua espanhola, há um provérbio sobre “a faca da família”. Uma versão húngara sobre o “Canivete de Lajos Kossuth”, que teve sua lâmina e cabo continuamente substituídos, mas ainda é referido como sendo o mesmo que pertenceu ao famoso estadista. O paradoxo lembra também a reconstrução total de alguns templos no Japão onde “os santuários xintoístas são reconstruídos a cada vinte anos com “madeira totalmente nova” como o santuário Naiku de Ise Jingu que foi reconstruído 62 vezes com madeira da floresta adjacente, considerada sagrada. (LEVIN, 2021).

Podemos traçar um paralelo com as questões identitárias na música: quanto de submissão às estéticas hegemônicas internacionalizadas ainda permite que se reconheça algum repertório como singular? Os violentos processos de **imperialismo cultural**, mesmo quando realizado através de estratégias de *soft power* (intervenções não-militares ligadas mais à influência cultural), tendem ao apagamento de estéticas locais. Um artista de uma cultura musical subalternizada que incorpora elementos de uma cultura hegemônica (ritmos, escalas, forma de emissão vocal, instrumentos, concepção de arranjo, tipo de produção musical, gestos, roupas e muitas vezes até a língua) torna-se **desterritorializado**, ou seja, desconectado das singularidades e elementos que se conectam com sua cultura de origem.

Uma frase que se pode escutar comumente: “Toda música que é realizada por um indígena é música indígena”. Então podemos colocar uma situação hipotética: se um indígena brasileiro durante décadas estuda e pratica música clássica indiana e toca ragas indianos sobre talas (padrões rítmicos) indianos em instrumentos indianos, podemos afirmar ainda que trata-se de música indígena?

O Paradoxo de Teseu nos faz pensar: até que ponto podemos continuar vendo singularidades locais em algo que incorpora incessantemente padrões exógenos ou globais?

## 1. 6. COMO MELHORAR O MUNDO: VOCÊ SÓ TORNARÁ AS COISAS PIORES colonialismos e epistemicídios

Quando perguntaram a Gandhi o que ele pensava sobre a civilização ocidental, ele disse ‘seria bacana’ (CAGE, 2013)<sup>4</sup>

As Grandes Navegações, desde o século XV, amplia a colonização de territórios não contíguos ou mesmo radicalmente afastados das metrópoles (até mesmo em continentes dos quais não se tinha certeza da existência) e marca o início do que iria se denominar **aldeia global**. Os europeus expandem seus impérios por todo mundo, ocupando, destruindo, espoliando e matando populações locais sob o pretenso argumento de urbanizar, salvar almas através da evangelização, levar bem-estar através dos saberes científicos, melhorar a produção e a saúde, enfim, civilizar.

O antropólogo indiano Arjun Appadurai sintetiza, de forma irônica, as “boas intenções” dos colonizadores:

Todo império diz que não é como os outros, nossas circunstâncias são especiais, se autoproclamam modelo para iluminar, civilizar, trazer ordem, democracia, e que usa a força apenas como último recurso, porém esses impérios bondosos e altruístas disseminam sofrimento, inferiorização, destruição, miséria e morte (APPADURAI, 2005).

A palavra **genocídio** foi criada pelo jurista Raphael Lemkin, em 1944, unindo γένος, genos (em grego 'família', 'tribo' ou 'raça') e cidium (em latim ‘matar’ ou ‘morte’). Ele mesmo explica seu conceito:

Em termos gerais, genocídio não significa necessariamente a imediata destruição de uma nação, exceto quando realizada através do assassinato em massa de todos os seus integrantes. Destina-se, em vez disso, a indicar um plano coordenado de diferentes ações, visando a destruição dos fundamentos essenciais da vida de grupos nacionais, com o objetivo de aniquilar esses mesmos grupos. Os objetivos de tal plano seriam a desintegração das instituições políticas e sociais, da cultura, língua, sentimentos nacionais, religião e a existência econômica de grupos nacionais e a destruição da segurança pessoal, liberdade, saúde, dignidade e mesmo as vidas dos indivíduos pertencentes a tais grupos. (LEMKIN, 1944)

Lemkin também lutou para que o genocídio fosse considerado pela ONU um crime de Direito Internacional, fato que se concretizou em 1948 quando a ONU definiu genocídio como atos cometidos contra grupos nacionais, étnicos, raciais ou religiosos. O termo similar **etnocídio**, que chegou a ser cogitado por Lemkin (1944) expressaria os crimes motivados pela etnicidade.

---

<sup>4</sup> A epígrafe é um trecho do livro-poema “Diary: How to Improve the World (You Will Only Make Matters Worse)” do compositor americano John Cage, cujo título dá nome a esse capítulo (CAGE, 2013).

Da mesma forma que as situações de conflito violento em que se busca a eliminação de uma população chamamos de genocídio ou etnocídio, podemos chamar de **imperialismo cultural** ou **epistemicídio** ao processo de **desculturalização** de determinado grupo social. Exemplos de epistemicídio são casos de linguicídio (os processos de extinção de uma língua) ou memoricídio (em que se destrói elementos ligados à história de um povo).

No entender de Boaventura o colonialismo e o capitalismo criaram uma linha abissal, um abismo que separa o mundo em dois:

O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que separam o mundo humano do mundo subumano, de tal modo que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece no pensamento e nas práticas modernas ocidentais tal como no ciclo colonial. Hoje, como então, a criação e a negação do outro lado da linha fazem parte de princípios e práticas hegemônicos. (SANTOS, 2007, p. 71)

E vivemos em um mundo onde “esse lado” anula o “outro lado” gerando **monoculturas**:

A produção de invisibilidades é assegurada pelas cinco monoculturas do pensamento moderno: a monocultura do saber e do rigor do saber cria o ignorante, a monocultura do tempo linear determina o residual, a monocultura da naturalização das diferenças legitima a classificação do inferior, a monocultura do universalismo abstrato demarca o que é local e estabelece a sua irrelevância e a monocultura dos critérios de produtividade capitalista decreta o improdutivo (SANTOS, 2016).

Boaventura vê a necessidade de uma integração entre os que estão do “outro lado” para criação de um **cosmopolitismo subalterno**:

O cosmopolitismo subalterno se manifesta mediante os diversos movimentos e organizações que configuram a globalização contra-hegemônica, lutando contra a exclusão social, econômica, política e cultural gerada pela mais recente encarnação do capitalismo global, conhecida como “globalização neoliberal” (SANTOS, 2007, p. 83).

A partir dessa integração se poderia criar um **pensamento pós-abissal** mas segundo Boaventura “a primeira condição para um pensamento pós-abissal é a *co-presença* radical. A co-presença radical significa que práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários”. Ele também cita Gandhi como “o pensador-ativista dos tempos modernos que mais consistentemente pensou e atuou em termos não-abissais” pois nunca se desviou de “seu propósito de construir uma nova forma de universalidade capaz de libertar tanto o opressor como a vítima” (SANTOS, 2007, p. 85- 86). O ativismo de Gandhi e sua luta pacífica contra as imposições do Império Britânico certamente pode nos inspirar nas lutas contra esse mundo “abissal”. Lembrando a crítica ácida de Cage, resta saber se, realmente, conseguiremos tornar as coisas melhores.

## 1.7. O MUNDO CHATO: homogeneização cultural

Se passearmos pelas principais ruas comerciais de grandes cidades do mundo, vamos encontrar as mesmas *global brands* ou marcas globalizadas: Microsoft, Apple, Calvin Klein, Coca-Cola dentre outras que erguem-se como o sonho de consumo e referência de sucesso para as populações locais.



Fotografia da Apple Store de Shanghai, China (refletindo letreiro da loja GAP, em frente)<sup>5</sup> e da loja Calvin Klein em Puna, Índia (refletindo letreiro do Starbucks)<sup>6</sup>

Como numa cela de cadeia feita de vitrines, acabamos envolvidos por essa teia de consumismo padronizado. Nesse processo de padronização o McDonald's consegue estender suas garras até o centro histórico de Salzburg (Áustria) ou junto à Muralha da China em Pequim, ainda que seja obrigado a se adequar às feições históricas das cidades turísticas.



Fachada do McDonald's em Salzburg (Áustria)<sup>7</sup> e em Pequim (China)<sup>8</sup>

<sup>5</sup> Fonte: <<https://archive.pakistantoday.com.pk/2012/08/25/apple-share-of-china-smartphone-mkt-almost-halved-in-q2-idx/>>. Acesso em 05 jan. 2021.

<sup>6</sup> Fonte: <<https://captan.com.br/blog/case-calvin-klein/case-calvin-klein-5/>>. Acesso em 05 jan. 2021.

<sup>7</sup> Fonte: <<https://www.elcartapaciodegollum.com/2020/05/29/conservando-el-logo-sin-danar-el-entorno-un-mcdonalds-en-salzburg/>> Acesso em 05 jan. 2021.

<sup>8</sup> Fonte: <<https://www.alamy.com/stock-photo-modern-mcdonalds-restaurant-next-to-an-ancient-chinese-gate-in-beijing>>. Acesso em 05 jan. 2021.

Nós, a humanidade, vamos viver em ambientes artificiais produzidos pelas mesmas corporações que devoram florestas, montanhas e rios. Eles inventam kits super interessantes para nos manter nesse local, alienados de tudo (...) Os grandes centros, as grandes metrópoles do mundo são uma reprodução uns dos outros. Se você for para Tóquio, Berlim, Nova York, Lisboa ou São Paulo, verá o mesmo entusiasmo em fazer torres incríveis, elevadores espiroquetas, veículos espaciais... Parece que você está numa viagem como o Flash Gordon (...) Enquanto isso, a humanidade vai sendo descolada de uma maneira tao absoluta desse organismo que é a terra (KRENAK, 2019 p. 20-21).

O mesmo tipo de consumo globalizado ocorre no mundo digital. A fantasia libertária que surgiu nos primórdios da internet imaginando-se que ela ofereceria uma igualdade de oportunidades para todos já foi bastante relativizada após a constituição de grandes monopólios como Google, Facebook, Amazon e gigantes do streaming como Spotify, Netflix e outros que vêm se impondo em diferentes setores do consumo cultural com propagandas e “sugestões” de consumo, ou mesmo intervenções diretas inserindo listas de escuta (playlists) programadas à revelia do usuário.

Homepage do site *Spotify for Brands*<sup>9</sup>

Continuamos desenvolvendo cada vez mais a antiga ideia de **mundialização** que, como nos lembra Boaventura de Sousa Santos, tem raízes muito antigas em nosso pensamento:

A ideia do cosmopolitismo como universalismo, cidadania do mundo, negação das fronteiras políticas e territoriais, tem uma longa tradição na cultura ocidental, da lei cósmica de Pitágoras e a *philallelia* de Demócrito ao *Homo suum, humani nihil a me alienum puto* de Terencio, da *res publica christiana* medieval aos humanistas da Renascença, da ideia de Voltaire para quem “para ser bom patriota é necessário tornar- se inimigo do resto do mundo” até ao internacionalismo operário. (SANTOS, 2002, p. 51).

<sup>9</sup> Fonte: <<https://www.spotifyforbrands.com/pt-BR/ad-experiences/>>. Acesso em 05 jan. 2021.

É inegável que o contato com as culturas europeias que se expandiram mundialmente no colonialismo geraram um fenômeno de europeização do mundo. No séc. XX, com o estabelecimento do poderio econômico e militar dos Estados Unidos, essa cultura euro-estadunidense se disseminou ainda mais por todo o planeta com o advento das mídias eletrônicas e digitais.

Isso é facilmente verificável quando assistimos programas de rádio ou TV de qualquer parte do globo, mesmo em países considerados antiamericanos, como Irã ou Rússia. Nas principais redes comerciais de TV de todos os continentes, programas musicais similares aos formatos globalizados como “The Voice” que valorizam as formas de cantar e performar de gêneros da música dos Estados Unidos “The Voice” - *The Voice of Holland*, Голос (Rússia), *The Voice Kids Portugal*, *La voz Colombia* ou “British got Talent”, SA's Got Talent (África do Sul), Жұлдызды Сәт (Cazaquistão), Ελλάδα Έχεις Ταλέντο (Grécia), АВЬЯСЛАГ МОНГОЛЧУУД (Mongólia), ბოჭორო (Geórgia) - para percebermos que na luta contra a homogeneização cultural os apologistas da diversidade estão perdendo feio.

Embora a questão da matriz original da globalização se ponha em relação a cada uma das suas dimensões, é no domínio da globalização cultural que ela se põe com mais acuidade ou com mais frequência. A questão é de saber se o que se designa por globalização não deveria ser mais corretamente designado por ocidentalização ou americanização, já que os valores, os artefactos culturais e os universos simbólicos que se globalizam são ocidentais e, por vezes, especificamente norte-americanos, sejam eles o individualismo, a democracia política, a racionalidade econômica, o utilitarismo, o primado do direito, o cinema, a publicidade, a televisão, a internet, etc. (SANTOS 2002, p. 13)

É fácil pensar que a rica diversidade musical mundial está se reduzindo a uma monocultura global quando assistimos, por exemplo, a divulgação do programa Жұлдызды Сәт (Juldızdı Sät)<sup>10</sup> do Cazaquistão em que um rapaz imita danças norte-americanas (similares às de Michael Jackson), outros mimetizam uma *street dance* estadunidense e um grupo vocal canta algo jazzístico com clichês de *scatting*.

O poder econômico avaliza o assédio auditivo invasivo, que impinge as formas, os ritmos, os gêneros, as maneiras de se pensar a música, dominando também as corporalidades relacionadas a essas músicas. Essa violência, ao invés de ser criticada, é naturalizada e essa identificação musical do oprimido com o opressor passa a fazer parte da normalidade. Segundo o educador Paulo Freire:

Há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está diretamente ligado à pedagogia libertadora. É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xQu71FmFI3c>>. Acesso em 07 jan. 2021.

concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está, clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade. Isto decorre, como analisaremos mais adiante, com mais vagar, do fato de que, em certo momento de sua experiência existencial, os oprimidos assumam uma postura que chamamos de “aderência” ao opressor. (FREIRE, 1987, p. 32)

Outro caso pode ser visto em um vídeo do rapper Gee<sup>11</sup> da Mongólia onde podemos notar, além da padronização da estética musical, toda a visualidade (carros, colares etc.) e gestualidade mimética do rap estadunidense.

A dinâmica cosmopolita da cultura é, antes de tudo, baseada nos fluxos globais de conteúdo cultural. De fato, graças a esses fluxos, um número cada vez maior de indivíduos é exposto às mesmas notícias veiculadas pela mídia global (CNN, Fox News, Euronews, Al Jazeera e BBC World); eles ouvem a mesma música, assistem aos mesmos filmes e programas de TV. Grandes eventos esportivos (por exemplo, os Jogos Olímpicos, a Copa do Mundo de Futebol e a Copa do Mundo de Rúgbi), guerras e desastres naturais (a Guerra do Golfo, o genocídio de Ruanda, 11 de setembro, a guerra do Iraque, tsunamis e terremotos) ou as mortes de políticos ou celebridades, às vezes repentinas ou prematuras (John Fitzgerald Kennedy, John Lennon, Diana Princesa de Gales, Michael Jackson ou Nelson Mandela), são todos desencadeadores de emoções intensas, podem reunir (fisicamente ou não) indivíduos com (e de) os quatro cantos do planeta e às vezes até levam a manifestações internacionais de solidariedade. (SZERSZYNSKI; URRY 2006)

A diversidade musical vai desaparecendo e estabelece-se cada vez mais uma **mcdonaldização** do consumo musical.

Quando já havia escrito o neologismo mcdonaldização, usando-o apenas metaforicamente, descobri nesse trecho do sociólogo jamaicano Stuart Hall que o termo já era utilizado

Um efeito desta compressão espaço-tempo é a tendência à homogeneização cultural (...) de que o mundo se torne um lugar único, tanto do ponto de vista espacial e temporal quanto cultural: a síndrome que um teórico denominou de McDonaldização do Globo. É, de fato, difícil negar que o crescimento das gigantes transnacionais das comunicações, tais como a CNN, a Time Warner e a News International tende a favorecer a transmissão para o mundo de um conjunto de produtos culturais estandardizados, utilizando tecnologias ocidentais padronizadas, apagando as particularidades e diferenças locais e produzindo, em seu lugar, uma cultura mundial homogeneizada, ocidentalizada. (HALL, 1997, p. 3).

É provável que esse “um teórico” a que ele se refere e preferiu não citar seja George Ritzer autor de *McDonaldization of Society* (RITZER, 1993) e *Globalização do Nada* (*Globalization of Nothing*) (RITZER, 2003) onde critica as formas de mundialização do consumo.

Ritzer (2003) compara o “Algo” - as formas sociais ricas concebidas e controladas localmente, e comparativamente rica em conteúdo substantivo distintivo (lanchonetes locais,

---

<sup>11</sup>Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=A3Z6W1y9xI>>. Acesso em 12 fev. 2021.

lojas de ferragens locais, locais de artes e artesanato familiar ou um café da manhã local) - e o “Nada”, formas sociais estandardizadas concebidas em um centro distante do universo do consumidor e desprovida de conteúdo substantivo distintivo (McDonald's, o Wal-Mart, a Starbucks, cartões de crédito e a Internet):

“Nada” é uma forma social, neste caso um produto (como um Big Mac ou uma estante de livros IKEA), que é concebido centralmente, controlado centralmente e sem conteúdo distinto. “Algo” é uma forma (como uma refeição totalmente preparada em casa) que é concebida localmente, controlada localmente e rica em conteúdo distintivo. (RITZER, 2003)

Do mesmo modo que um jovem se deixa seduzir por uma roupa sintética importada ou um alimento industrializado e abandona uma prática sustentável de produção local mais saudável ou orgânica, os produtos musicais e artísticos “enlatados” se impõe ao consumo mundial sem considerar as necessidades e potencialidades locais.

A inconsciência da colonização, muitas vezes invisível (e consentida porque invisível e inconsciente), bloqueia qualquer forma de resistência. O espaço colonial opera um processo de destruição e sepulcro da cultura local, forjando no colonizado o desejo de ser como os outros, “o sujeito colonizado deve desracializar-se e/ou desvestir-se e/ou desetnicizar-se e/ou dessexualizar-se, etc.; enfim, deve despojar-se de suas marcas e de seus traços culturais que constituem sua diferença (SANTOS, 2007, p. 109).

O aumento do número de fabricantes (ou “prossumidores”) gerando produtos de nicho poderá constituir um mercado de massa diferente. Como exemplo dessa inovação cita o Etsy.com site, “que se especializou em oferecer itens feitos à mão, ou “coisas reais de pessoas reais, e não cultura empacotada de empresas”.

O cientista político Joseph Nye entende a globalização como o processo de acirramento do globalismo:

O globalismo é um fenômeno com raízes antigas. Portanto, a questão não é quão antigo é o globalismo, mas sim quão “restrito” ou “amplo” ele é em um determinado momento. Como um exemplo de globalismo “restrito”, a Rota da Seda forneceu um elo econômico e cultural entre a Europa antiga e a Ásia. Passar do globalismo restrito para o amplo é globalização - e a velocidade com que chegamos lá é o ritmo da globalização. (NYE, 2002)

A globalização não se limita aos planos políticos e econômicos, ocorrendo também no âmbito da cultura. Observa-se uma grande troca de costumes e produtos culturais como os restaurantes “étnicos”, a *world music*, os *animes* japoneses, as novelas mexicanas e brasileiras, os filmes de *Hollywood*, e agora em *streaming* as séries ou programas de variedades, produzidos em vários países, são assistidos em todo o mundo.

A ideia de **globalismo**, como uma apologia da integração supranacional, sugere a resolução global de problemas comuns ou mesmo uma maior presença de uma governança planetária. Acaba por tornar-se um conceito político-ideológico que provoca reações tanto de

peessoas mais à direita, vinculadas às noções de patriotismo ou nacionalismo, quanto pela esquerda, que teme o enfraquecimento cultural sob a manipulação do capital internacional globalizado.

Na época do imperialismo, podia-se experimentar a síndrome de Davi ante Goliás, mesmo sabendo que o Goliás político estava, em parte, na capital do próprio país e, em parte, em Washington ou em Londres; o Goliás da comunicação em Hollywood, e assim por diante. Hoje, cada um desses gigantes se desdobra em trinta cenários, com ágil flexibilidade para se mover de um país para o outro, de uma cultura a muitas, pelas redes de um mercado polimorfo. (CANCLINI, 2003, p. 25)

Com essa tendência à **homogeneização** da cultura planetária devido à aceleração da globalização, o **multiculturalismo** vêm se transformando cada vez mais em uma figura retórica, dada a diminuição gradual da diversidade mundial. Os fluxos migratórios cada vez trazem menos diversidade e cada vez mais as pessoas que migram tem hábitos similares aos dos locais para onde vão: *jeans, t-shirts*, tênis, comportamentos, estilos musicais, etc, enfim, já vem se padronizando na maior parte do mundo. É o que Boaventura denominou “isomorfismo”:

É há muito reconhecido que, pelo menos desde o século XVI, a hegemonia ideológica da ciência, da economia, da política e da religião europeias produziu, através do imperialismo cultural, alguns isomorfismos entre as diferentes culturas nacionais do sistema mundial. (BOAVENTURA, 2002, p. 16).

Pode-se pensar, ao contrário, que a globalização proporciona um reforço às diversidades:

O mundo global ainda é composto de uma grande variedade de línguas, etnias, identidades nacionais, religiões e civilizações. Longe de erradicar a diversidade cultural - e por mais paradoxal que possa parecer - os processos de globalização até a reforçaram. (TOMLINSON, 2007).

É possível questionar a hegemonia absoluta do cinema americano quando temos movimentos poderosa produção atual cinematográfica na China, na Índia (apelidada de Bollywood) ou no Irã, em que se tem conseguido certa desvinculação da influência inquestionável dos cinema estadunidense. Poderíamos começar a pensar em uma cultura global com algum equilíbrio de forças, buscando-se a diminuição das assimetrias.

No entanto, a cada duas semanas uma língua desaparece do planeta e especialistas calculam que até o fim do século XXI cerca de 50% delas desaparecerão. (UNESCO, 2010). Mesmo sabendo que com esse desaparecimento acaba-se perdendo uma cosmologia, uma maneira de compreender o mundo e a vida, esse empobrecimento parece não nos dizer respeito. Afinal, que nos importa se anualmente desaparecem cerca de 25 línguas das quais sequer tomávamos conhecimento de sua existência?

O antropólogo José Jorge de Carvalho critica as teorias que relativizam as perversidades e manipulações a que as culturas populares são submetidas e questiona as teorias que enxergam o **hibridismo** como “mútua influência e reciprocidade”:

No ponto em que estamos atualmente, já não faz sentido falar em culturas híbridas ou em trocas culturais sem tomarmos em conta as gritantes assimetrias de poder no campo da cultura. (CARVALHO, 2010, p.46)

Boaventura de Souza Santos chama de “razão indolente” a acomodação que temos aos nossos padrões culturais - a preguiça de lançar o olhar para a multiplicidade - que torna invisíveis outros saberes:

A razão indolente subjaz, nas suas várias formas, ao conhecimento hegemónico, tanto filosófico como científico, produzido no Ocidente nos últimos duzentos anos. A consolidação do Estado liberal na Europa e na América do Norte, as revoluções industriais e o desenvolvimento capitalista, o colonialismo e o imperialismo constituíram o contexto sócio-político em que a razão indolente se desenvolveu (SANTOS, 2006, p. 124).

Todo projetos educacional que se pretenda realmente intercultural deveria romper com essa “razão indolente” e propor processos desalienantes que se abram à diversidade.

## 1.8. DIGA-ME QUEM TU ÉS E EU TE DIREI ONDE TU DEVES ESTAR E ONDE DEVES FICAR PARA QUE EU POSSA TE ADMIRAR COMO EU DESEJO TE IMAGINAR<sup>12</sup>: estereótipos e apropriações

Em nosso trato com a complexidade de fenômenos que nos rodeiam, vamos criando esquemas mentais para ordenar, categorizar e estruturar a nossa percepção de realidade. Isso vai criando “juízos automáticos” que diminuem nosso esforço de processamento mental. Essa é a fonte dos estereótipos.

Segundo a teoria do psicólogo polonês Henri Tajfel, colocamos as pessoas em diferentes categorias identitárias, como forma de compreender o mundo social: brancos, negros, indígenas, cristãos, muçulmanos, estudantes, operários. Também nos auto-categorizamos, localizando os grupos a que pertencemos e passando a adotar os comportamentos esperados relativos a esses grupos, os estereótipos. Esses grupos a que pertencemos (família, classe social, time de futebol) acabam nos dando uma identidade social. Tajfel afirma que para afirmar essa identidade e nossa auto-estima como membros desses grupos dividimos o mundo em: “nós” e “eles” (Tajfel, 1979). Os membros do “nós” tendem a melhorar sua auto-imagem procurando aspectos negativos no “eles”, o que pode resultar em preconceitos, racismo ou mesmo genocídios (católicos e protestantes, homens e mulheres, esquerda e direita, alemães e judeus, hutus e tutsis, bósnios e sérvios, etc.).

Numa relação assimétrica a cultura hegemônica também pode incorporar aspectos da cultura subalterna, o que geralmente se denomina **apropriação cultural**. Esse conceito de incorporação de elementos de outra cultura é utilizado, porém, numa direção diversa da aculturação. Trata-se, em geral, do uso, por indivíduos de grupos dominantes, de elementos ligados a grupos minoritários. Tatuagens, roupas, símbolos religiosos, caligrafias ou repertórios musicais, são usados, em geral, sem uma compreensão de seus contextos originais.

Atualmente, assistimos a um interesse crescente por manifestações populares, que por muito tempo não haviam despertado a atenção das classes dominantes nacionais, nem da indústria do entretenimento. Quando essa indústria (apoiada pelo Estado e mediada pelos segmentos de classe que controlam suas principais instituições) avalia que certos clichês e certas modas da cultura popular comercial começam a declinar, nessa espécie de bolsa de valores de bens estéticos e simbólicos do mundo (bolsa evidentemente informal, à qual pertence Hollywood), ela passa a procurar expressões culturais tidas como “virgens”, “remotas” ou “exóticas”, que possam ser transformadas em novos bens simbólicos e estéticos comercializáveis (CARVALHO, 2010, p.45)

<sup>12</sup> A frase usada pela antropóloga e psiquiatra Marika Moisseeff (2014) ao ver as reações de pessoas que reagem à presença dos aborígenes na França, segundo ela indicando a sobrevivência do mito do “bom selvagem”.

A incorporação das culturas do mundo como entretenimento ou esnobismo pode gerar uma série de críticas. Cichelli e Octobre listam os comentários que definem pejorativamente o cosmopolita como:

(...) um “voyeur” móvel, um “turista cultural”, que vive em uma busca sem fim por experiências exóticas e sensações estéticas renovadas. Muitas vezes é visto como “uma espécie de parasita”, que depende do trabalho diário de terceiros para satisfazer sua necessidade compulsiva de consumir produtos sempre diferentes. Associado à cidade, à existência de formas variadas e difusas de alteridade de proximidade, o cosmopolitismo passa a ser entendido como a manifestação de um capital cultural detido pelas novas classes médias, urbanas e altamente educadas, que se consideram “globalmente orientadas, em particular através de atividades artísticas e intelectuais que lhes dão acesso a circuitos culturais internacionais (CICHELLI, OCTOBRE, 2017)

Essa atitude pretenciosa de um colecionismo cultural ou um engajamento superficial em busca de exotismo já havia sido criticada, no século XIX, por Nietzsche:

A mim me parece, às vezes, que os homens modernos experimentam um tédio infinito ao seguirem juntos, e acabam por achar necessário se tornarem interessantes com a ajuda de todas as artes. Então, por seus artistas, eles mesmos se fazem apresentar e servir como pratos apimentados e bem temperados; se enchem com todos os aromas do Oriente e do Ocidente e certamente exalam agora um perfume dos mais interessantes, exalam tudo ao mesmo tempo, do Oriente e do Ocidente. (NIETZSCHE, 2011, p. 187).

Esse uso dos temperos do Oriente e do Ocidente pode revelar uma superficialidade na busca do exótico faz-nos pensar no cuidado constante que devemos ter nos trabalhos de Músicas do Mundo para escapar dos estereótipos e buscar o aprofundamento no conhecimento dessas alteridades.

## 1.9. SUPERSÔNICO: a compressão espaço tempo

O aperfeiçoamento cada vez mais intenso das tecnologias de transporte, numa longa história que vai da criação do calçado, da roda até o avião supersônico, gerou a facilitação e aceleração dos fluxos humanos no planeta. O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, por sua vez, permitiram o acesso remoto imediato a pessoas nos locais mais distantes do planeta ou até mesmo com viajantes em um ônibus espacial.

Nas três últimas décadas, as interações transnacionais conheceram uma intensificação dramática, desde a globalização dos sistemas de produção e das transferências financeiras, disseminação, a uma escala mundial, de informação e imagens através dos meios de comunicação social ou deslocamentos em massa de pessoas, quer como turistas, quer como trabalhadores migrantes ou refugiados. (SANTOS,2002).

Para sintetizar essa aceleração notável, o geógrafo britânico David Harvey formulou a expressão “compressão espaço-tempo”:

Uso a palavra “compreensão” por haver fortes indícios de que a história do capitalismo tem se caracterizado pela aceleração do ritmo da vida, ao mesmo tempo em que venceu as barreiras espaciais em tal grau que por vezes o mundo parece encolher sobre nós. ... À medida que o espaço parece encolher numa “aldeia global” e numa “espaçonave-terra” de interdependências ecológicas e econômicas - para usar apenas duas imagens conhecidas e corriqueiras -, e que os horizontes temporais se reduzem a um ponto em que só existe o presente (o mundo do esquizofrênico), temos de aprender a lidar com um avassalador sentido de compressão dos nossos mundos espacial e temporal. (HARVEY, 1992, p. 219).

A intensificação das velocidades acabaram gerando a sensação de que vivemos um novo momento em que a modernidade se intensifica. Surgem então vários termos grandiloquentes que expressam essa sensação. O conceito de **hipermodernidade** reflete a ideia de que a modernidade chegava a um limite que causava perplexidade ou era mesmo um pouco assustadora. O filósofo francês Gilles Lipovetsky (em parceria com Jean Serroy) afirma que:

O mundo hipermoderno, tal como se apresenta hoje, organiza-se em torno de quatro pólos estruturantes que desenham a fisionomia dos novos tempos. Essas axiomáticas são: o *hipercapitalismo*, força motriz da globalização financeira; a *hipertecnificação*, grau superlativo da universalidade técnica moderna; o *hiperindividualismo*, concretizando a espiral do átomo individual daí em diante desprendido das coerções comunitárias à antiga; o *hiperconsumo*, forma hipertrofiada e exponencial do hedonismo mercantil. Essas lógicas em constantes interações compõem um universo dominado pela tecnicização universalista, a desterritorialização acelerada e uma crescente comercialização planetarizada. É nessas condições que a época vê triunfar uma cultura globalizada ou globalista, uma cultura sem fronteiras cujo objetivo não é outro senão uma sociedade universal de consumidores. (LIPOVETSKY; SERROY, 2011).

Impressiona a quantidade de termos utilizados para nominar essa sensação de aceleração: hipermodernidade hiperinformação, hiperindividualismo, hiperconsumo,

hipertecnização, hipercorpo, megadiversidade, superdiversidade, hiperlocalização, omnivorismo, ultramobilidade, hipertudo etc.

A supersaturação de termos ligados ao hiperdimensionamento reflete um mundo que ainda deixa atônitos os que viveram essa transformação nas últimas décadas do século XX mas, pelo que tenho observado, parece não assustar os jovens que nasceram no século XXI.

### 1.10. O MURO REVER O RUMO<sup>13</sup>: epistemologias do sul

A leveza da zona fronteiriça torna-a muito sensível aos ventos. É uma porta de vai-e-vem, e como tal nunca está escancarada, nem nunca está fechada.  
(SANTOS, 1993, p. 50)

Grandes territórios ou grandes populações dificilmente compartilham aspectos culturais de forma homogeneizante. Se na Espanha atual aspectos como a língua castelhana ou a tradição católica, em algum nível, fazem parte do imaginário do que significa ser espanhol, por outro lado, temos Galegos, Catalães, Bascos e Andaluzes, com suas singularidades e muitos dos “símbolos nacionais”, são apenas ampliações de contextos regionais (o flamenco, por exemplo). Todos os países têm diferenças regionais importantes, por exemplo, as zonas litorâneas de um país têm características culturais bastante diferentes das regiões montanhosas ou desérticas do mesmo país. A ideia de Estado-nação como um grupo de cultura unificada é uma representação imaginária manipulada ideologicamente, já que as nações são multiétnicas. Basta pensarmos no continente africano, em que milhares de povos foram, aleatoriamente, divididos em algumas dezenas de países.

A própria noção de “língua nacional” é criticada pelos teóricos do **translinguismo** ou da **heteroglossia** (CANAGARAJAH, 2013), que afirmam que a ideia de uma língua única (monolingüismo) é sempre ilusória:

As noções de *língua nacional*, como também de *língua estrangeira*, são, assim, também questionadas em uma abordagem translíngua: *língua padrão*, a idealização de um *falante nativo* como referência, a busca pelo *domínio do idioma*, este tido como um sistema de regras estável e uno, e a *assimilação da cultura*, também vista como fechada e homogênea, além de vinculada a uma comunidade de falantes usualmente compreendidos como *proprietários legítimos* dessa língua. (MACIEL; ROCHA, 2015)

Uma solução jurídica inovadora, encontrada na contemporaneidade, é o conceito de **Estado Plurinacional**: países cujas constituições reconhecem a presença de suas várias identidades.

Desde sua formação até o presente, os Estados nacionais de nossa América do Sul se basearam numa pretendida homogeneidade e unidade, o que permitiu, por um lado, manter a dominação econômica, política, social e cultural e, por outro lado, estimular os interesses do capital e do mercado. Por isso, são realmente históricos e fundamentais os atuais esforços de transformar essa estrutura institucional, sacudi-la de seu peso colonial, (neo) liberal e imperial e refunda-la “desde baixo” para que realmente reflita e represente a diversidade de povos, culturas, processos históricos e formas de conceber e exercer o direito, a autoridade e a democracia; para promover o “bem viver” para todos. (ACOSTA, 2016, p. 24).

---

<sup>13</sup> Esse palíndromo conheci através das intervenções artísticas de Marina Wisnik que o espalha em cartazes pelos muros das cidades.

A ideia de incorporar nas normas constitucionais conceitos vindos dos povos originários foi outra revolução jurídica. A Constituição equatoriana foi atravessada pela ideia de *sumak kawsay em* Quéchua - *suma qamaña em* Aymara; *nhandereko* ou *teko porã* dos Guarani; *Buen Vivir* em espanhol, ou “**Bem Viver**”, em português.

Os indígenas não são pré-modernos nem atrasados. Seus valores, experiências e práticas sintetizam uma civilização viva, que demonstrou capacidade para enfrentar a Modernidade colonial. Com suas propostas, imaginam um futuro distinto que já alimenta os debates globais. O Bem Viver faz um primeiro esforço para compilar os principais conceitos, algumas experiências e, sobretudo, determinadas práticas existentes nos Andes e na Amazônia, assim como em outros lugares do planeta. (...) O Bem Viver revela os erros e as limitações das diversas teorias do chamado desenvolvimento. (ACOSTA, 2016, p. 24)

A ideia de Bem Viver coloca na legislação o conceito de convivência harmoniosa entre os seres humanos entre si e com a Pachamama ou Mãe Natureza, que passa a ser sujeita de direitos.

A consideração da natureza – ou Pachamama – como sujeito de direitos (art. 10) e o reconhecimento de seu direito à existência e reparação, por ser “onde se realiza a vida” (art. 71), é outro exemplo de “interculturalizar” da Carta equatoriana. Reconhecer a natureza como parte integral da vida, e não somente como bem de uso controlado por seres humanos superiores a ela – lógica cartesiana –, é interculturalizar a lógica e a racionalidade dominantes, abrindo-as a outros modos de conceber e viver. (WALSH, 2009)

Esse é um dos exemplos do que Boventura Souza Santos chama de **Epistemologias do Sul**:

As epistemologias do Sul referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. (...) Trata-se de um Sul epistemológico, não-geográfico (SANTOS, 2019, p. 19).

Vivemos num mundo em constante mistura, hibridização, miscigenação, sincretismo, criouliização e que, apesar de caótico, tem em locais e épocas diversos, situações de estabilidade relativa que tornam alguns aspectos culturais mais importantes socialmente e mais duráveis que outros.

Poderíamos até afirmar que a cultura é, em sua definição mais simples, a luta contra a uniformidade. Os poderosos e envolventes processos de difusão e imposição de culturas, imperialisticamente definidos como universais, têm sido confrontados, em todo o sistema mundial, por múltiplos e engenhosos processos de resistência, identificação e indigenização culturais. (SANTOS, 2002).

A partir dos pensadores pós-coloniais e decoloniais, Boventura criou o conceito de Epistemologias do Sul como contraposição ao etnocentrismo das grandes potências mundiais,

metaforicamente denominados como o Norte Global. A relação hierárquica Norte-Sul implica não somente em exploração e exclusão econômica e política, mas também em subalternização ou discriminação de saberes. Daí a necessidade de, não apenas questionar os saberes eurocentrados, mas também buscar pensar a partir de outros.

Como nos diz Boaventura de Sousa Santos (2007) quando fala sobre o **pensamento pós-abissal**, que busca uma superação do abismo cultural entre centro e periferias do mundo e

(...) confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. **A ecologia de saberes se baseia na idéia de que o conhecimento é interconhecimento.** (SANTOS, 2007, grifo nosso)

Essa ideia se aproxima da concepção jainísta de *Anekāntavāda* (अनेकान्तवाद), do sânscrito literalmente “não-um-lado-doutrina” ou doutrina dos muitos lados. Segundo Boaventura, essa doutrina, influenciou muito a capacidade de Mahatma Gandhi como tradutor intercultural.

Refere-se aos princípios do pluralismo radical ou ontológico (um **multiverso** ou **pluriverso** em vez do universo) e de uma multiplicidade de perspectivas, a noção de que a verdade e a realidade são percebidas de formas diferentes a partir de diferentes pontos de vista e de que nenhum ponto de vista único corresponde a toda a verdade. (SANTOS, 2019, p 306, grifos nossos).

Uma forma de relativizar os saberes hegemônicos é, segundo a filósofa estadunidense Judith Butler, a possibilidade de atuar através de **subversões performativas** rompendo as convencionalidades (BUTLER, 2018). Esse termo, ligado à teoria *queer* refere-se principalmente às tentativas de relativizar os esteriótipos de gênero, performando de modos não convencionais. Aproximamos essa ideia de subversões performativas das atuações ligadas às músicas não-hegemônicas. Quando A Magnífica Orchestra Paulistana de Músicas do Mundo coloca centenas de pessoas em uma casa noturna paulistana ouvindo e dançando músicas de várias culturas ou participando de uma roda com um grupo de danças gregas, trata-se de um rompimento com o que normalmente se espera que aconteça naquele local daí pode-se traçar um paralelo com a ideia de subversão performativa de gênero (por exemplo, uma pessoa com barba, batom, gravata e saia). Porém aqui não trata-se de diluir completamente a ideia de identidade (cultural), e sim, nos termos de Spivak, da valorização dessas identidades em um “essencialismo estratégico”.

A música, e as artes de maneira geral, são muito permeáveis às influências interculturais, infinitas conexões e trocas vêm sendo realizadas ao longo de toda evolução da humanidade. Hoje estamos diante de uma situação bastante curiosa, pois temos acesso a

praticamente toda produção cultural da humanidade em todos os lugares do planeta e muito do que foi realizado no passado próximo e remoto e, no entanto, a maior parte do consumo se limita a uma parcela ínfima dessa produção.

Acreditamos que esse quadro possa ser revertido. Trazer elementos novos ao cenário de mesmices amplia a capacidade de abrir os ouvidos a novas possibilidades musicais.

Escutar o diferente, o “modo menor”, em uma ecologia de saberes musicais enriquece nosso entendimento da relação do homem com os sons e as múltiplas formas de organizá-los expressivamente. Tomemos a frase clássica de Boaventura Souza Santos:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56)

Parafrazeando-a, afirmamos que quando as singularidades musicais do planeta são inferiorizada sob estéticas hegemônicas, temos o direito de buscar igualdade de presença e audibilidade, e quando essas linguagens subalternas se descaracterizam sob imperativos externos impositivos, temos o direito à diferença e à afirmação das identidades.

### 1.11. A MÚSICA DO JAPÃO: transformação e permanência

Em toda parte onde viajei nunca vi japonês sozinho. Estou convencido de que não existe japonês individual. (Millôr Fernandes)

Para refletir sobre identidade e hibridismo, proponho uma breve reflexão sobre uma música sobre a qual tenho me aproximado há algum tempo: a música japonesa tradicional. Em geral, temos uma ideia fantasiosa de uma arte japonesa autóctone, porém, como veremos, muito de sua tradição é de origem exógena.

O Japão tem uma das tradições musicais mais ricas do mundo. A escuta dos nativos japoneses se aguçou continuamente pela importação de músicas e instrumentos da Península Coreana desde o século V e da China entre os séculos VII e IX. Em 701, o Japão estabeleceu o *Gagakuryō*, primeiro órgão oficial de música, dedicado a apresentações de *gagaku* nos rituais e cerimônias da corte. Muitos dos instrumentos tradicionais usados atualmente, como *biwa* e *koto*, foram importados como parte das orquestras de *gagaku* e posteriormente adaptados à cultura japonesa onde desenvolveram extensivamente seus próprios repertórios. (SEIHA, 2016)

Não sabemos ainda muito sobre as origens das práticas musicais dos Ainu, considerado o povo originário do Japão, mas sabemos que muitos aspectos do que hoje conhecemos como cultura do arquipélago nipônico foi trazido da China continental: ideogramas, , os principais instrumentos musicais, cerimônia do chá entre outros.



Fotografia de musicistas Ainu<sup>14</sup>

Como os principais aspectos da cultura japonesa, a música também tem, em sua maior parte, origem chinesa, entrando gradualmente no Japão desde meados do século VI.

No Japão, vem sendo transmitido há séculos um dos gêneros de música clássica hoje conhecida como *jiuta*. A formação camerística mais comum desse tipo de música é, desde o

<sup>14</sup> Fonte: <<http://world-music-travelling.blogspot.com/2009/11/hokkaido-revival-of-ainu-music.html>>. Acesso em 11 jan. 2021.

século XVI, o *sankyoku* (三曲) que reúne três instrumentos musicais muito antigos, que seguiram caminhos independentes antes de serem colocados em conjunto na música japonesa: *koto*, *shakuhachi* e *shamisen*.

O *koto* é uma espécie de cítara ou harpa deitada, de 13 cordas, que é tocada com plectros presos aos dedos. É introduzido no Japão no século VII e VIII e acaba tornando-se um dos instrumentos mais difundidos na música japonesa. É derivado do Guzheng, instrumento chinês que tem mais de 2.500 anos de história e que também deu origem a uma série de instrumentos similares em outros países asiáticos (Mongólia, Coreia, Vietnã etc.). Isso reforça a ideia de uma expansão por regiões culturais mais que por países ou nações, lembrando que, quando o Guzheng surgiu, a China e o Japão estavam muito distantes de serem as nações unificadas ou as “comunidades inventadas” que conhecemos hoje.

O *shamisen*, instrumento de 3 cordas com corpo em forma de tamborete, foi introduzido no Japão em meados do séc. XVI (vindo da China e ilhas Ryukyu). Especula-se que o instrumento seria uma variação de instrumentos egípcios, persas e turcos, que teriam se expandido para o Oriente (KIKKAWA, 1958). O duo *koto* e *shamisen* parece ter se tornado um padrão em meados do séc. XVII e, em seguida, surge o trio, primeiramente com *kokyū* - uma espécie de *shamisen* tocado com arco, (ver ilustração acima), que caiu em desuso, sendo substituído progressivamente pela flauta de bambu, o *shakuhachi*.



Imagem de trio de música clássica japonesa<sup>15</sup>

O *shakuhachi* entrou no Japão, vindo da China, num modelo antigo, como parte do *gagaku* (orquestra imperial) na transição do século VII para VIII. Foram encontrados vários exemplares originais desse período no tesouro de Shosoin em Nara no templo Horyuji.

<sup>15</sup> Fonte: <<http://world-music-travelling.blogspot.com/2009/11/hokkaido-revival-of-ainu-music.html>>. Acesso em 11 jan. 2021.

Diferenciados modelos de *shakuhachi* foram surgindo ou sendo trazidos da China durante os séculos e desde então sendo que um dos modelos mais comuns, o *fuke shakuhachi*, teria sido introduzido em torno de 1254 por monges *zen* em cujas comunidades era usado para meditação.

A música de câmara japonesa, com uma simplicidade de extrema sutileza, desenvolve algumas características bastante peculiares quando comparadas com outras músicas do mundo. Uma delas é a sua monofonia variada bastante característica, pois a estrutura dessas peças é essencialmente monofônica. Todos os instrumentos tocam a mesma melodia, porém com variações características de cada instrumento em particular. No entanto, quando ouvimos música japonesa, fica claro que a homofonia não é total. As vozes individuais tocadas em uníssono não produzem nenhum tipo de homofonia congruente. Todos tocam a mesma coisa, mas não exatamente ao mesmo tempo. Essas defasagens mínimas que soam como uma musicalidade nebulosa para os ouvidos europeus são, na realidade, “imprecisões” altamente organizadas. Poderia-se facilmente imaginar que esses deslocamentos, uma vez que eles ultrapassam um certo nível, dá às vozes uma certa independência. Essa técnica de deslocamento, normalmente de melodias curtas (*zure*) é uma forma de polifonia japonesa muito comum.

Na Era Meiji (1867-1912), em que o Japão se abre mais para as relações internacionais e para o capitalismo mundial, intensificam-se as influências ocidentais. E muitas artes tradicionais ou clássicas passam a ser consideradas ultrapassadas, perdem apoio de patrocinadores e vão se concentrando em guetos, praticadas por pequenos grupos. Essa marginalização da música japonesa é um dos custos da modernização que precisam ser reconhecidos. (HUGHES, 2017)

As relações com o mundo ocidental se dão de modos bastante diversos, que poderíamos simplificar em dois modos principais.

Dentre tais modos, por um lado, surge aqueles impactados pelo slogan da modernidade: “Deixe a Ásia, entre na Europa”. Deste fascínio pela cultura européia, surgem várias escolas de música ocidental e os instrumentos europeus como o piano e violino se difundem. Com o surgimento do rádio e posteriormente a derrota na II Guerra Mundial, a americanização do Japão toma corpo e surgem gêneros altamente ocidentalizados como *enka* (uma música que mimetiza as baladas românticas estadunidenses), *J-pop*, dentre outros gêneros atuais. (HUGHES, 2017)

Por outro lado, há estéticas que dentro desse mar de influências conseguem dialogar com o ocidente sem se tornar uma simples imitação da música comercial hegemônica. Michio

Miyagi, por exemplo, é um dos compositores do século XX que consegue realizar um trabalho composicional em que os universos musicais japonês e ocidental dialogam. Curiosamente essa influência ocidental vem principalmente de compositores impressionistas, que por sua vez também são influenciados por estéticas orientais. Ele incorpora alguns elementos da música ocidental, sem perder a conexão com as grandes linhagens musicais do passado oriental. Seu “Haru no Umi” (春の海, Mar de Primavera) de 1929 - inspirado na lembrança da visão do mar na sua infância (antes de tornar-se cego) - é um excelente exemplo de misturas que refletem esses dois mundos e a peça foi aclamada no Japão e no mundo. Sua linguagem é tão orgânica que, mesmo quando tocado em instrumentos ocidentais como violão e flauta, percebemos nitidamente que mantém em sua estrutura elementos da música clássica japonesa. Essa evolução constante de sua música revela-se também no fato de que, em 1921, o Jushichigen (um koto baixo de 17 cordas) tornou-se bastante usual nos ambientes da música clássica japonesa. Miyagi criou também o dai-kokyu, uma espécie de violino maior que o kokyu utilizado séculos antes e inovou em técnicas de execução instrumental.

No início do século XX, o respeitado compositor e instrumentista Michio Miyagi (1894-1956) transformou profundamente o mundo da música tradicional japonesa com a introdução de formas inspiradas no Ocidente e inovações na técnica do koto. Ele também criou o koto-baixo de 17 cordas. O trabalho de Miyagi em modernizar a música japonesa influenciou um grande número de compositores e instrumentistas, (...) muito ativos no final do século XX. (SEIHA, 2016).

Outro gênero que dialoga com o passado e o presente é o Tsugaru Shamisen. Em todo o Japão, o *shamisen* foi usado durante séculos para acompanhamento dos *min'yo* (o termo *min'yo*, palavra moderna, foi criada como uma derivação da palavra europeia *volkslied*). Muitos destes temas do *min'yo* eram simples cantos de trabalho sem acompanhamento, porém, acabam ganhando versões acompanhadas, principalmente em danças e rituais. Na região de Tsugaru, muito pobre, os cegos que tocavam para conseguir esmola foram desenvolvendo um estilo virtuosístico do instrumento.

Essa linguagem do *tsugaru shamisen* acaba transformando-se num gênero instrumental que teve uma grande expansão no século XX e continua até hoje, misturando elementos de música ocidental, inclusive do *rock*, porém, mantendo elementos dos antigos ritmos populares.

Como vemos, a música japonesa é, em grande parte, fruto do expansionismo chinês que, através dos séculos, moldou a música japonesa de forma marcante. Porém, mesmo com influência sistemática e duradoura, não impediu que o Japão fizesse releituras e adaptações, de forma bastante singular, das linguagens e instrumentos assimilados. Um exemplo muito claro dessa autonomia estética é a grande variedade de escalas japonesas, incluindo uma que

talvez seja a mais comum escala da música clássica japonesa (*hirajoshi*) que não aparece na música chinesa.

O fato da sistematização do *sankyoku* ter se dado nos últimos séculos não a torna uma invenção desconectada da história musical da região, pois como vimos, esses instrumentos fazem parte dessa cultura musical há muitos séculos, adaptando-se a estéticas musicais que ali já se praticavam.

Poderíamos pensar que a maioria dos fenômenos que hoje chamamos “antigas tradições” têm, em geral, menos de dois séculos de existência e, portanto, seriam mais uma das “tradições inventadas” de que fala Hobsbawm (1997) pouco relevantes enquanto representantes de uma estética ancestral. O *taiko* tocado em grupo (*kumidaiko*), que podemos ver em várias comunidades japonesas do Brasil e do mundo, é uma estética criada no século XX, mas incorpora em seus espetáculos uma série de elementos das músicas ancestrais, sendo que o próprio *taiko* é, há muito tempo, um instrumento utilizado em cerimoniais religiosos. Porém, a ideia de que as transformações contemporâneas das manifestações culturais são somente uma despersonalização da cultura é limitante, pois nega a ideia de que as linguagens artísticas são vivas e que as mudanças fazem parte desse fluxo cultural.

É leviano colocar uma música que sofre as transformações inerentes à sua evolução na mesma categorização de outra que simplesmente mimetiza os sucessos comerciais importados e midiáticos do momento. No primeiro caso, falamos de uma arte viva que dialoga com o seu passado e com seu tempo. No segundo caso, estamos falando de um modismo, de uma imitação transplantada e desconectada da evolução histórica daquela comunidade, em que a concentração dos meios de transmissão impõe determinados gostos dentro de uma lógica capitalista.

O antropólogo Wilson Trajano Filho, falando das culturas populares do mundo como sendo, “ao mesmo tempo, um espaço de apropriações criativas e local de repetição e imitação grosseira” (TRAJANO, 2018 p. 335), conclui que nelas “formas que estão radicalmente enraizadas na tradição (geralmente conservadoras, mas eventualmente abertas a transformações) florescem com a mesma vitalidade de modismos vazios” (TRAJANO, 2018 p. 335).

Esse conflito entre o florescer com vitalidade e capitular aos modismos vazios é uma questão que ganha magnitude num mundo em que as aculturações se dão num ritmo estonteante.

Curiosamente, muitas vezes os jovens se aproximam das estéticas mais tradicionais, e muitas vezes vão estudá-las mais profundamente quando entram em contato com

manifestações mais comerciais, como *animes* ou grupos que assumem uma estética mais *pop* como os Yoshida Brothers (duo de Tsugaru Shamisen com uma estética mais rockeira). Oculta no ventre da cultura *pop*, algo da diversidade musical consegue invadir os ouvidos dos jovens.

## 2. ANDAR PENSANDO

Andei pensando  
prá que parar pra pensar  
se é possível pensar andando?  
(Tata Fernandes)

Nesta parte de nosso estudo analisaremos a presença das músicas do mundo em três processos educativos específicos:

- As músicas do mundo numa escola de música para crianças: Oficina de Música da Teca.
- As músicas do mundo em um projeto de trocas interculturais para jovens: Ethno
- As músicas do mundo em um curso livre para jovens e adultos: “A Magnífica Orchestra Paulistana de Músicas do Mundo”.

### 2.1. As músicas do mundo numa escola de música para crianças: Oficina de Música da Teca

Como parte dessa reflexão na ação, este tópico se propõe a analisar a perspectiva pedagógica da educadora Teca (Maria Teresa Alencar de Brito)<sup>16</sup>, detendo-se em aspectos relativos à presença da diversidade musical do mundo em seu trabalho educativo bem como em seus livros, teses e artigos.

Uma das maiores referências em Educação Musical no Brasil da atualidade, Teca vem influenciando várias gerações de educadores. Estudou Educação Artística e piano, é mestre e doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP e dedica-se à Educação Musical há mais de 40 anos. Coordena as atividades da “TECA-Oficina de Música”, sua escola de música em São Paulo, onde também atua lecionando. Entre suas publicações destacam-se os livros “Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical” (Ed. Peirópolis, 2001) e “Música na educação infantil” (Ed. Peirópolis, 2003).

Antes de analisar a presença das músicas do mundo em seu trabalho, vamos destacar sua visão educacional à luz de alguns de seus principais referenciais teóricos: Hans-Joachim Koellreutter, Esther Thelen, Gilles Deleuze e François Delalande.

---

<sup>16</sup> Para dar fluência ao texto, faremos referência a ela através do sobrenome Brito, seguindo a convenção acadêmica, apenas nas referências bibliográficas. No corpo do texto utilizamos Teca, já que é um nome bastante conhecido no meio da Ed. Musical e usado oficialmente como nome de sua escola: “Teca - Oficina de Música”

### 2.1.1 O Relativismo de Koellreutter

O principal professor e orientador do trabalho de Teca foi o músico e pensador alemão Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) que, além de compositor, dedicou-se intensamente à formação de músicos. Koellreutter, de forma bastante precursora, tinha uma visão integradora de mundo:

Há 30 anos ele pressentia a globalização hoje tão cotidiana e se preocupava com a postura a tomar diante desse novo tempo em que o mundo estava entrando. (...) Tinha ele a necessidade de pensar o mundo multicultural unido, integrado e solidário. Isso preconizado por um homem que não conheceu a internet nem toda a revolução cibernética que vivemos. (PORTO, 2005)

E, além disso, refletia a cultura humana de forma planetária:

(...) no pensamento utópico de Koellreutter a concretização da cultura planetária que servirá de contraponto ao avanço da ciência e da tecnologia depende da ação humana no sentido de “criarmos uma cultura comum, acima das nacionalidades. (WOLFF, 2016)

Entre 1963 e 1975, Koellreutter trabalhou para o Instituto Goethe na Índia e no Japão e essa vivência da música oriental teve transformações significativas no seu pensamento:

Essa experiência oriental, que durou cerca de dez anos, tornou-o familiarizado, entre outras coisas, com a música microtonal, o zen-budismo e o hinduísmo. A sua racionalidade europeia estava definitivamente temperada pelas culturas místicas do Oriente, que resultaram na concepção de uma “estética do impreciso e do paradoxal”, como Koellreutter a chamava (GUERRINI, 2015)

Para ele, buscar outras músicas era uma forma de se afastar das estéticas racionalistas europeias:

(...) o interesse pelas filosofias da Ásia, especialmente pelas escolas do Vedanta e do Budismo proporcionou a Koellreutter a elaboração de uma reflexão que tornou possível um afastamento mais radical da linguagem musical de base européia, num processo semelhante àquele ocorrido com John Cage (1912-1992). Sem abrir mão de um experimentalismo que recusa a imitação de sonoridades exóticas, os compositores aproximaram-se das “filosofias orientais” trazendo para o campo musical as idéias de paradoxo, relativismo e trivialidade e o desprezo pelo ego, contidas nessas escolas de pensamento. (WOLFF, 2016)

Seu fascínio pelas músicas orientais se reflete em vários de seus textos a ponto de falar a música indiana de maneira que beira o místico:

A Índia deveria ser um lugar de peregrinação para todos aqueles que amam a música. É nesse país que descobririam uma vasta e venerável cultura musical, que apesar de ser essencialmente diversa da nossa, revela valores que em nosso mundo, há muito têm caído em esquecimento. (KOELLREUTTER, 1999)

E insiste na importância de linguagens do mundo na Educação Musical:

“Considero especialmente importante que, neste estágio do nosso desenvolvimento social, o estudo prático e teórico da música asiática e africana seja incluído no programa em pé de igualdade com a música ocidental. Porque sem o estudo dos princípios estéticos e estruturais da música afro-asiática, bem como de seus aspectos

sociológicos e psicológicos, o treinamento de músicos profissionais permanece superficial e fragmentário. (...) Atenção especial seria dada, nesse programa, à música recreativa, popular e ao jazz, assim como à música asiática e africana, que até agora só excepcionalmente têm sido incluídas nos currículos das escolas ocidentais de música. (KOELLREUTTER, 1999)

Teca localiza a influência de Koellreutter também como fundamental na construção de sua abertura para apreciar e conhecer músicas do mundo

(...) e eu tenho isso também muito por influência do Koellreutter. Desde a década de 90 que eu comecei a estudar com ele. Koellreutter sempre mostrava as músicas do mundo. A primeira vez que eu ouvi música dos pigmeus foi com ele. Eu nem sabia que existiam pigmeus como povo. E o Koellreutter sempre defendeu isso, sempre foi a pessoa mais aberta que eu já vi. Ele era contra todo esse absolutismo, era uma pessoa marcada pelas questões do segregacionismo. Ele não era dualista. (BRITO, 2018b).

### **2.1.2 O Dinamicismo de Esther Thelen**

Esther Thelen (1941-2004) é uma das teóricas da psicologia do desenvolvimento mais citadas por Teca em seus trabalhos. Zoóloga, bióloga e psicóloga americana, Thelen é conhecida por aplicar no estudo do desenvolvimento infantil a Teoria dos Sistemas Dinâmicos mais difundida como Teoria do Caos.

A Teoria do Caos começa a se estruturar quando o meteorologista e matemático estadunidense Edward Lorenz (1917-2008) descobriu que fenômenos aparentemente simples têm um comportamento caótico. Percebeu que mudanças mínimas nos números iniciais que alimentavam um programa geravam mudanças gigantescas nos resultados. Daí surge a idéia do “efeito borboleta”: “o bater das asas de uma borboleta no Brasil pode causar, tempos depois, um tornado no Texas” que pode ser aplicado a qualquer sistema que seja dinâmico, complexo e adaptativo. Um exemplo clássico: em 1998 computadores meteorológicos diagnosticaram a formação de uma tempestade na Louisiana (EUA). Descobriu-se que havia uma sutil diferença nas medições da velocidade do ar no Alasca. Essa pequena alteração nos dados geraram a previsão de um tornado devastador em Orlando.

Thelen, a partir de suas pesquisas, derruba a ideia de que o desenvolvimento infantil se dá de uma forma linear de acordo com uma maturação neurológica pré-estabelecida:

Tradicionalmente, a variabilidade nos dados comportamentais é o pesadelo de um pesquisador. Demasiada variabilidade dentro ou entre os sujeitos anula quaisquer efeitos experimentais. Assim, os pesquisadores deliberadamente escolhem tarefas para fazer as pessoas parecerem iguais. Mas o comportamento real em crianças reais não é assim. Seu desempenho é notavelmente frágil e dependente do contexto. Habilidades aparentemente vêm e vão. De fato, mesmo adultos habilidosos podem

realizar tarefas de maneira diferente a cada vez. A teoria dos sistemas dinâmicos transforma a variabilidade de um flagelo em uma bênção. (THELEN; SMITH 2003)

O desenvolvimento é gerado apenas nas relações entre os componentes orgânicos e as restrições e oportunidades do ambiente. Nessa auto-organização nenhum elemento tem prioridade causal:

Quando tais sistemas complexos se auto-organizam, eles são caracterizados pela relativa estabilidade ou instabilidade de seus estados. O desenvolvimento pode ser visto, então, como uma série de padrões em evolução e dissolução de estabilidade dinâmica variável, em vez de uma marcha inevitável em direção à maturidade.” (THELEN; SMITH, 2003)

As pesquisas de Thelen demonstram que a criança se desenvolve através de uma interação complexa de fatores e estimularam os fisioterapeutas a criarem propostas individualizadas no lugar de “exercícios-padrão” por faixa etária das crianças. Na metáfora sonora de Teca:

Os ruídos são vistos como os responsáveis pela reorganização do corpo no trânsito com o ambiente, constituindo-se em um dos aspectos centrais da pesquisa. Por esse prisma, o maior interesse da pesquisa consistiu em detectar o modo como as trajetórias globais do desenvolvimento emergem da diversidade e da heterogeneidade, em ambientes locais. Um novo significado para variação: a variação torna-se um elemento essencial no processo de desenvolvimento já que, considerando a existência de sistemas em transição, padrões diversos em diferentes escalas de tempo se apresentam como possibilidades (BRITO, 2012)

Outro conceito de Thelen, é o de “estabilidade relativa”:

Quando os sistemas se auto-organizam para produzir padrões comportamentais, esses padrões apresentam um certo grau de estabilidade ao longo do tempo. Essa estabilidade, devido à complexidade de inter-relações mutáveis inerentes ao próprio sistema, pode ser ameaçada em certas situações, por exemplo, quando o sistema recebe novas entradas que alteram as inter-relações do sistema. Às vezes estas ameaças são responsáveis somente por flutuações no sistema, em outras provocam uma reorganização global que dá lugar a novos padrões de comportamento, que por sua vez terão um certo grau de estabilidade. (MALLOL et al., 2004)

A ideia de “estabilidade relativa” é adotada por Teca inclusive aplicada a outros contextos, como por exemplo, quando pensa que os métodos ativos fizeram com que algumas técnicas pedagógicas se estabilizassem (o instrumental Orff, padrões de movimentos de Dalcroze, etc.) porém reafirma que devemos sempre ter um olhar para as singularidades.

Os métodos foram feitos por pessoas iguais à gente. Não precisamos reinventar do zero tudo, mas podemos reorganizar. Não devemos ter uma postura de que as coisas não estão com a gente e de que um outro me diz como ensinar. (BRITO, 2018)

Por ocasião de falecimento de Esther Thelen, seu necrológico no jornal The New York Times afirmou que seus colegas, comentando sua visão do desenvolvimento infantil, numa metáfora musical, achavam que ela: “(...) via o desenvolvimento de uma criança mais

parecido com uma improvisação de jazz do que com um processo biológico impulsionado por genes”. (OLIVER, 2005)

### 2.1.3 As singularidades de Deleuze

Outra referência fundamental no pensamento de Teca é a filosofia do francês Gilles Deleuze (1925-1995) que lhe dá instrumental de análise para sua prática: “A filosofia de Deleuze é uma constante atenção ao mundo e ao tempo presente, a busca dos pequenos detalhes que são o que de fato importa. (GALLO, 2000). Teca, em sua tese de doutorado, utiliza vários conceitos deleuzianos que atravessam suas ideias de música e educação:

Pensamento, ritornello, território e desterritorialização, rizoma, modo maior e menor, agenciamento, dentre outros termos presentes nesse trabalho, revelando nossos “roubos” e nossas maneiras de atualizá-los, sempre criando jogos. (BRITO, 2007)

As noções de “rotas de fuga”, “devir”, “singularidade”, “cartografia”, “repetição diferente” etc. são conceitos empregados por Deleuze, com os quais deparamos constantemente no discurso de Teca. Ela se utiliza da ideia de “maior-menor” de Deleuze para analisar os processos educativos:

Se a educação maior diz respeito aos projetos de grande porte e larga escala; aos padrões e sistematizações ordenados previamente; aos parâmetros e diretrizes oficiais, a educação menor é sempre um ato de resistência, que se atualiza na militância da sala de aula, no empenho com os atos cotidianos e na constante busca de reorganização dos valores, das concepções de currículo e dos sistemas de avaliação. E menores podem ser também os modos de relacionamento que emergem entre alunos, alunas e professores, entre tantos outros aspectos que singularizam e conferem sentido às experiências vividas nos territórios da educação. Um sistema menor musical, à sua vez, implica, também, em um modo singular de lidar com as ideias de música, investindo na reinvenção de relações e sentidos com o sonoro e o musical e tornando-se, por esse caminho, uma máquina de resistência ao controle e aos modelos musicais dominantes e, não raro, excludentes. (BRITO, 2015)

Teca se apropria do conceito deleuziano tornando-o mais próximo do musical, falando em “modo maior” e “modo menor”, sendo que o “modo menor de educação” é aquele que é ato de resistência e que busca uma transformação no “status quo”:

Uma educação musical em *modo menor* implica em reconhecer, em primeiro plano, o *modo menor* musical da criança: modo que concerne aos jogos infantis de construção dos planos de organização musicais. Um *modo menor* musical é um modo singular de lidar com as ideias de música que reinventa relações e sentidos com o sonoro e o musical, tornando-se, também, máquina de resistência ao controle e aos modelos dominantes. (BRITO, 2007)

Além disso, define muito do seu trabalho utilizando o pensamento de Deleuze como referência. Em sua tese Teca afirma que:

(...) cartografa a transformação dinâmica de ideias de música e propõe um modo menor de educação musical: modo que é resistência, que é pensamento, que é singularidade; modo que é linha de fuga, resistindo aos mecanismos de controle dos meios de comunicação, cuja ênfase é o produto feito e nunca o estímulo ao processo. Considerando que a criança vive um modo menor de fazer e significar a atividade musical, a pesquisa redimensiona procedimentos pedagógicos, visando favorecer o exercício significativo da música da infância, em contraposição aos modelos tradicionalistas estabelecidos, quer nos sistemas de comunicação midiáticos, quer nos planos da educação. Principalmente, a pesquisa aponta para a fundação de territórios de comunicação que podemos instaurar trabalhando com ideias de música como acontecimento, como processos desencadeadores de devires, como jogo que se dá no “entre-lugar” da comunicação do estabelecido. (BRITO, 2007)

#### 2.1.4 Os jogos musicais de Delalande

Muito se tem citado o fato curioso de diversas línguas do planeta usarem um único verbo para significar tanto **tocar** (música) quanto **jogar** ou **brincar** como podemos notar nos verbos to play (inglês), jouer (francês), spille (norueguês), poiagayem (russo), pezo (grego), etc.

Essa conexão entre música e jogo é levada à sério pelo músico e pesquisador francês François Delalande, que publicou em 1984 um livro que se chama “La musique est un jeu d’enfants” (“A Música é um Jogo de Crianças”) em que compara o fazer musical em geral (e não só o da criança) com aspectos lúdicos presentes nos jogos.

Toamando as formas de jogo descritas pelo biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget, que em suas pesquisas observa que os jogos lidam com três tipos de estruturas: exercício (exploração), símbolo (expressão) e regra (construção), Delalande traça paralelo com as condutas musicais.

**1) EXPLORAÇÃO** (similar à idéia piagetiana de Jogo Sensório Motor em que o corpo exercita seu funcionamento): bater, raspar, pinçar, produzir sons vocais, etc. A partir da escuta de todas as vibrações audíveis que seus gestos produzem, a criança vai aos poucos organizando essa exploração. A repetição dos gestos com suas variações mostra que não se trata de algo casual, mas de um pensamento musical.

A partir do advento do gravador, pudemos ter acesso mais fácil a músicas “estranhas”, e entender que existem maneiras muito diversas de se fazer música, desde as músicas “contemporâneas” europeias incluindo a “música concreta” até músicas tradicionais de culturas muito distantes, alargando nosso entendimento do que é música. Isso também permitiu que passássemos a aceitar a produção musical da criança como “válida” mesmo sem as estruturas “convencionais” da nossa escuta habitual (pulso regular, melodia definida, forma

simétrica etc.). Exemplos: uma criança explorando o som de uma porta que range, uma criança percebendo que quando encosta num tambor que vibra o som desaparece.

2) EXPRESSÃO: comparável ao Jogo Simbólico piagetiano ou aos jogos de faz-de-conta, em que se estabelece uma relação mais ligada à evocação de emoções e sentidos ou que utiliza a música como representação do real.

3) CONSTRUÇÃO (comparável ao Jogo de Regras piagetiano): é a brincadeira de organizar ou estruturar a música, inclusive no que se refere aos aspectos estilísticos ou “gramaticais” dos diferentes gêneros musicais.

Apesar de Delalande não atuar diretamente com crianças em sala de aula, sua pesquisa acaba sugerindo que estimular e auxiliar os alunos a brincar espontaneamente e criativamente com o som pode ser mais interessante que ensinar conhecimentos e técnicas de maneira puramente reprodutiva.

Para Delalande, a aceitação da música da criança se deve em parte ao contato com outras músicas do mundo que permitiu uma abertura de ouvidos a outras estéticas musicais:

Mas a introdução do gravador, por volta de 1950, alterou radicalmente nossa concepção de música, trazendo duas grandes descobertas. Por um lado, certos compositores puseram-se a fazer música concreta, quer dizer, a compor musicalmente os ruídos, mas tão bem que se podia ouvir o ranger de portas. Por outro lado, o público não especialista pôde escutar músicas extra-europeias que pouco tempo antes teríamos tido dificuldade em considerar como música. Por exemplo, os cantos de garganta das mulheres esquimós, que utilizam ruídos insólitos produzidos com a voz, são certamente mais próximos das pesquisas sonoras de uma criança com sua voz do que uma ária de Händel. (...)

No espaço de alguns anos nos tomamos consciência da diversidade de produções humanas a que chamamos “música” e não seria mais possível agora reduzi-la às nossas melodias tonais clássicas nem a nossos ritmos a três ou quatro tempos. (DELALANDE, 1999)

Delalande, portanto, reforça a ideia de que o educador deveria se colocar num lugar de propiciador da experiência:

Não se ensina as crianças a jogar. Em música, será o caso de se situar em um papel de observador favorecendo estes comportamentos de jogo com o som que, de modo geral, teríamos tendência a reprimir. Ao contrário, a tarefa do educador é a de reunir condições ótimas (instrumentos, lugares), propiciar os dispositivos que suscitem a atividade (como a exploração da qual falamos) e, de maneira geral, conduzir uma pesquisa na qual, quer ele se parabeneze ou se lastime, ele não seja o motor, mas quem responde a uma motivação profunda da criança. (...) Não compete àquele que guia uma atividade criativa dizer como devem ser os resultados. Um pensamento condizente com este papel seria: “É necessário que eu crie uma situação favorável para que ele – o aluno – encontre algo”. Assim, o educador também se encontra em uma situação de pesquisa. A criação é uma pesquisa e não é possível saber os resultados de antemão. Podemos apenas fazer com que as crianças produzam algo que não sabemos exatamente o que será, pois elas farão suas escolhas durante o

processo, enquanto produzem. É então que o educador também precisa ser criativo, pois lhe cabe inventar dispositivos (DELALANDE, 1999).

Desta forma, o autor coloca o professor como um preparador de dispositivos para que as crianças atuem criativamente, situação comentada por Teca em entrevista ao autor desse texto:

Gabriel - Como você vê essa ideia de trabalhar com o que emerge das crianças e ao mesmo tempo com o que o professor coloca na roda. Essa aparente contradição entre o desejo da criança e o desejo do professor?

Teca - Eu não vejo isso como contradição. Uma coisa é se você, como professor, toma todas as decisões o tempo inteiro, tudo fechado, estrito, tudo pronto, pré-determinado, vai cantar isso, depois vai fazer aquilo... Outra coisa é você como professor não ter autonomia pra trazer coisas... A gente tem que estar junto. O adulto é uma referência de conhecimento. A criança também tem isso claro. Ela pede ajuda, ela sabe que ela vai aprender. Então não vejo isso como contradição nenhuma. Porque é uma parceria, mesmo. Contradição seria se você falasse e não deixasse espaço para criança, só você que decide... aí eu acho que é uma contradição. Mas no fato de você incluir coisas, trazer exemplos, ouvir, aprender, saber de onde é etc., não tem contradição. (BRITO, 2018b)

### 2.1.5 Músicas do Mundo na educação infantil

No presente tópico, analisaremos o livro “Educação Musical Infantil” (BRITO, 2003), no qual, em diversos capítulos, Teca reforça a importância da diversidade musical em sala de aula.

Teca lembra que a escuta é construída socialmente:

“... é importante lembrar que também a nossa escuta guia-se por limites impostos pela cultura, ou seja, o território do ouvir tem relação direta com os sons de nosso entorno, sejam eles musicais ou não. (...) Isso explica, por exemplo, a nossa dificuldade de perceber e reproduzir os microtons presentes na música indiana. (...) Os monges tibetanos, por sua vez, cantam sons extremamente graves que eles acreditam que promovem a sintonia com o som cósmicos, ainda mais grave, que eles afirmam escutar.” (BRITO, 2003, p. 17)

Segundo a autora, devemos ampliar o contato da criança para além da música hegemônica: “Devemos ampliar o contato das crianças com produtos musicais diversos, o que exige disposição para escutar, pesquisar e ir além do que a mídia costuma oferecer” (BRITO, 2003, p.127). Desta forma, Teca defende a ideia de que o contato com a diversidade musical do mundo pode gerar formas mais abertas de escuta, o que traria maior qualidade na relação da criança com o fazer e a escuta, sugerindo alguns materiais como os CDs “Crianças do Mundo” lançados pela UNESCO:

As coleções da Unesco que apresentam músicas do mundo e das crianças, assim como toda a gama de material existente que abre ouvidos e mentes para o reconhecimento da música em sua diversidade e riqueza, podem (e devem) ser

apreciadas pelas crianças. Com certeza estaremos formando seres humanos mais abertos, tolerantes e especialmente, mais bem preparados para fazer e escutar música com qualidade. (...)As muitas músicas da música - o samba ou o maracatu brasileiros, o blues e o jazz norte- americanos, a valsa, o rap, a sinfonia clássica europeia, o canto gregoriano medieval, o canto dos monges budistas, a música da cultura infantil, entre muitas outras possibilidades - são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas regiões em seu processo sócio-histórico. Por isso, tão importante quanto conhecer e preservar nossas tradições musicais é conhecer a produção musical de outros povos e culturas e, de igual modo, explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos para o fazer musical. Como uma das formas de representação simbólica do mundo, a música, em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro — próximo ou distante. (...) Existe um grande número de modos, escalas, sistemas de afinação, estruturas rítmicas, sistemas de composição, sem falar das fontes sonoras e instrumentos musicais utilizados em cada tempo e lugar.” (BRITO, 2003, p. 28).

Pedro Paulo Salles, citado por Teca Brito em seu livro, nos sugere pensar nos “possíveis” da música e na possibilidade de incluir essa variedade no ensino musical:

A história da música, não só da chamada música ocidental, tida como 'oficial', mas também da música de outras culturas e civilizações, como a oriental e a indígena, mostra uma grande riqueza naquilo que podemos chamar de os possíveis da música: uma imensa variedade na natureza das descobertas, nos códigos, na visão de música, nas escolhas sonoras e na notação musical. (...)Por que uma tal gama de 'possíveis' não comparece nas propostas de ensino de música?” (SALLES apud BRITO, 2003, p. 178).

Através da experiência musical, é possível se aproximar das alteridades com respeito, gerando inclusive reflexões sobre nossos próprios modos de produção musical:

Lembro-me sempre da reação de Gabriel, aos seis anos, enquanto ouvia o Canto Tuva, da Mongólia cuja técnica permite que uma única voz emita um bordão e uma melodia de sons harmônicos: “Isso é impossível! reagiu o garoto, surpreso. Seu comentário gerou um diálogo interessante, que levou todo o grupo a refletir nas questões sobre as quais eles não tivessem pensado: quantas possibilidades de expressão existem, quanta riqueza e variação, domínio técnico, conhecimentos específicos! Aquele povo, que vive tão longe de nós, cantava uma música estranha, muito diferente da produção musical que já era habitual à maioria daquelas crianças. Não usava os mesmos instrumentos, contava com outros recursos preservando uma técnica ancestral, que assim como Gabriel, muitos consideram impossível de realizar. Pela escuta musical, aquelas crianças se aproximaram do outro e, ao mesmo tempo, de si próprias, num exercício de respeito, reconhecimento e valorização.” (BRITO, 2003, p. 193).

### **2.1.6. Pedagogia aberta e idiomas musicais**

Teca acredita numa “pedagogia aberta”, onde o resultado não é estabelecido antecipadamente, mas onde o professor está disponível a construir o trabalho a partir do que emerge dos acontecimentos e dos diálogos entre professores e alunos. A ideia de que o professor deve partir do que emerge das crianças deu margem à percepção de que ele pode ser um mero acompanhador do trabalho musical de crianças totalmente autônomas.

De um lado, respeitar o processo criativo foi entendido como deixar fazer qualquer coisa (o “vale-tudismo”, como costuma dizer Koellreutter) sem orientação, sistematização e, conseqüentemente sem ampliação do repertório e das possibilidades expressivas das crianças (BRITO, 2003, p. 51)

Diante dos desafios e flexibilidade que a pedagogia aberta implica, os educadores acabam se acomodando nas fórmulas prontas de uma educação tradicionalista e reprodutiva. Porém, “(...) por outro lado integrar diversos modos de realização musical assustava os educadores, então, continuar reproduzindo os mesmos modelos, estratégias, técnicas e procedimentos, que de modo geral, excluíam criação” (BRITO, 2003, p. 51). Portanto, muitas vezes,

Continuamos apenas cantando canções que já vêm prontas, batendo o pulso, o ritmo etc., (...) quase sempre excluindo a interação com a linguagem musical, que se dá pela exploração, pela pesquisa e criação, pela integração, pela elaboração de hipóteses e comparação de possibilidades, pela ampliação de recursos, respeitando as experiências prévias, a maturidade, a cultura da criança, seus interesses e sua motivação interna e externa. (BRITO, 2003, p. 52)

Teca Alencar de Brito conclui, desta forma, que seria importante que o educador ou educadora realizasse uma pesquisa a partir de “obras que tenham pontos em comum com trabalhos produzidos pelas crianças, estimulando, com base no universo infantil, a ampliação do universo musical e cultural” (BRITO, 2003, p.188), reforçando a importância de apresentar materiais musicais para as crianças:

É importante apresentar às crianças canções do cancioneiro infantil tradicional, da música popular brasileira, da música regional, de outros povos etc. (...) A música da cultura popular brasileira e, por vezes, de outros países deve estar presente. (BRITO, 2003, p. 93-94)

Teca sugere algumas de seu repertório: música da cultura infantil, brincadeiras tradicionais, acalantos, brincos, parlendas, brincadeiras de roda etc. (BRITO, 2003, p. 111) e uma diversidade de trabalhos que se pode propor quando se canta ou escuta um tema, defendendo que, aos alunos

é interessante apresentar gravações de obras musicais analisando o aspecto do arranjo. Melhor ainda se houver a possibilidade de mostrar dois arranjos de uma mesma música, como encontramos facilmente no repertório da música popular brasileira. (...) as crianças podem ser apresentadas ao compositor... questionar, inventar, dramatizar e sonorizar a situação, enriquecendo a interpretação da canção. . (BRITO, 2003, p. 175)

A ideia de integrar modelos prontos e invenções também se reflete no trabalho de construção de instrumentos, pois “o trabalho de construção de instrumentos deve incluir a reprodução de modelos já existentes, mas, também, a criação de novas possibilidades” (BRITO, 2003, p. 84). Além disso, o contato com instrumentos de outras culturas também deve ser estimulado:

A atividade de construção de instrumentos será mais rica e significativa se estabelecer relações com a história dos instrumentos musicais e seu papel no decorrer do tempo, nas diferentes culturas. Para tanto, é importante mostrar livros sobre o tema, instrumentos étnicos, regionais, escutar gravações diversas e, se possível, entrar em contato com instrumentistas e artesões. (...). Da mesma forma, refletindo sobre a transformação de materiais, sobre a evolução dos instrumentos musicais no tempo, sobre a coexistência de possibilidades diversas (instrumentos típicos de cada povo, cada lugar, cada época) que visam a um mesmo fim, ou seja, fazer música, refletimos também sobre a pluralidade cultural existente, desenvolvendo nas crianças atitudes de respeito e reconhecimento em relação à diversidade. (BRITO, 2003, p. 71)

Além das tradições brasileiras, Teca também sugere que se trabalhe brincadeiras de outros lugares do mundo, e traça paralelos com brincadeiras tradicionais brasileiras, localizando similaridades como, por exemplo, a comparação entre Obwisana, de Gana, e Escravos de Jó (BRITO, 2003, p. 126) e influências de outras culturas como a francesa como “Sur le Pont d’Avignon” da qual provavelmente derivou “Lá na Ponte da Vinhaça” (BRITO, 2003, p. 114).

### **2.1.7. Por uma educação em “modo menor”**

Como vimos, as músicas do mundo têm um papel de destaque na visão de educação de Teca Alencar de Brito. É clara a influência de Koellreutter, que era um entusiasta e um divulgador de repertórios de outras culturas, defendendo diversas vezes a sua presença nos projetos educativos. Assim como o dinamicismo de Thelen, que mostra a não linearidade do desenvolvimento, enxerga também a influência do meio como um fator importante no desenvolvimento de cada indivíduo, tendo em vista que a aula de música é um dos muitos ambientes sonoros com os quais as crianças vão se relacionar de modo singular.

Para que a diversidade das músicas do mundo não-hegemônicas, “menores”, possa ser mostradas às crianças é necessária uma atitude propositiva da parte do educador que, em contato com as crianças e atento às possibilidades de conexão que emergem em sala de aula, pode oferecer oportunidades de contato com repertórios diversificados aos quais as crianças dificilmente teriam acesso pelas vias convencionais de consumo cultural.

Quando Delalande mostra que a abertura para a escuta da diversidade musical do mundo teve influência direta na Educação Musical, que passa a aceitar, escutar e respeitar também a música da criança, mais do que uma mera explicação histórica, parece revelar uma mudança de paradigma na escuta. Como responde Teca em entrevista realizada ao autor:

Gabriel - Você é uma pessoa que ouve muitas músicas do mundo, mas pode haver um professor que só conhece o repertório brasileiro e o que emergir das crianças vai trazer referências conectadas a esse repertório. Se o professor não tem muito repertório, como ele vai se abrir para esse universo?

Teca - É verdade, ele não vai se abrir. É uma questão mesmo de formação. Acho que tem que ter essa batalha de falar sobre isso e mostrar a importância de abrir, mas de forma saudável que também não vire uma religião. Na nossa área tem coisas que vão virando quase seita e acabam tendo um perfil meio messiânico (BRITO, 2018b).

As músicas do mundo tem tido uma grande presença na visão de Educação Musical de Teca, e isso deve-se muito ao fato de ela ter ampliado seus conhecimentos, abrindo-se a novas escutas. Um professor que só conhece os gêneros musicais hegemônicos, desenvolve uma compreensão de música restrita que certamente limitará sua apreciação da música “menor” da criança.



Gabriel Levy e Zikir Trio em apresentação de músicas do Oriente Médio na Teca Oficina de Música<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Fonte: acervo da Teca Oficina de Música.

## 2.2. As Músicas do Mundo em um projeto de trocas interculturais para jovens: Ethno

Neste capítulo falaremos de nossa experiência como líder artístico no ETHNO BRAZIL promovido pela JMI (Jeunesses Musicales International), uma ONG criada na Bélgica em 1945 que promove música para jovens em diversas regiões do mundo e tem como missão possibilitar o desenvolvimento de jovens através da música atravessando fronteiras. Não é casual que essa instituição tenha surgido logo após o final da II Guerra Mundial, quando a Europa percebe seu potencial destrutivo, questiona mais radicalmente seus valores, e passa a buscar novas formas de integração pacífica. Além dos Ethno Festival, que comentaremos aqui, o projeto inclui outras propostas como oficinas em escolas, *Ethno Crossroads*, *World Music Centers*, *Euro-arab Youth Music Center*, etc.

### 2.2.1. Ethno Festival

Ethno é um programa da JMI que desde 1990 se volta para jovens de 13 a 30 anos (cada local pode estabelecer a faixa etária que achar mais adequada) buscando a valorização das músicas populares tradicionais e heranças culturais do mundo.

A estrutura básica do Ethno Festival é razoavelmente simples: um grupo de jovens de origens diversas se reúne em um trabalho de imersão onde todos ensinam e aprendem músicas tradicionais de seus locais de origem. Uma pedagogia horizontal em que todas as culturas musicais presentes são igualmente valorizadas, num convívio de diálogos interculturais que torna-se uma ferramenta de combate à xenofobia, intolerância e racismo.

As melodias e ritmos são ensinados por transmissão oral, sejam canções ou temas instrumentais. Isso se afina com a sugestão do etnomusicólogo tcheco-estadunidense Bruno Nettl (2012) de que a educação musical trabalhe com o que ele considera a maneira mais “normal” de se aprender música: de ouvido.

Mas se, como acabei de dizer, uma descoberta importante da etnomusicologia é que a maneira normal de aprender música no mundo é ouvindo-a, então não deveríamos, nós que estamos tentando ensinar música como um valor universal, ser mais preocupados com isso? Ah, você dirá, muito corretamente: a notação ocidental funciona muito bem, então não deveriam todos ter acesso a essa tecnologia maravilhosa? (Afinal, é isso que ela é). Mas uma qualidade intrínseca da música *folk* europeia e americana é sua fluidez, sua variabilidade, que deriva de sua existência auditiva - e esse é um elemento importante que pode desaparecer quando dependemos inteiramente de partituras escritas. E outro exemplo: se os nativos americanos das planícies acreditam que se aprende uma música em uma audição, não deveríamos tentar fazer nossos alunos fazerem isso, ou pelo menos a apreciarem, se essa música entrar na sala de aula? Tenho certeza que todos vocês podem pensar em exemplos paralelos em qualquer uma das culturas do mundo. (NETTL, 2012, p. 5-6)

Todo esse processo resulta num espetáculo que, em seguida, é apresentado em uma *tournee*, que se torna mais uma experiência de convívio e estreitamento de amizades.

Cada um dos Ethno Festival realizados pelo mundo pode ter um custos bastante variáveis, dependendo da estrutura que se quer disponibilizar. Se os participantes pagarem suas passagem e estadia, às próprias custas ou através de apoiadores e instituições de seu país, e o organizador tiver um bom local para os ensaios e bons líderes musicais é possível realizar um Ethno Festival sem necessidade de muitos recursos. Alguns dos Ethno Festival estabelecem preços simbólicos para inscrição, dão bolsas integrais ou eventualmente pagando até as passagens aéreas para alguns participantes. Além dos patrocinadores, é também possível contar com trabalhadores voluntários e ainda ter algum retorno financeiro com venda de espetáculos que se realizam ao final da imersão.

O formato já se espalhou por vários países de vários continentes e envolve mais de 500 jovens por ano. Países e ano em que começaram a realizar o Ethno: Suécia (1990), Estônia (1996), Bélgica (1999), Croácia (2006), Uganda (2009), França e Dinamarca (2010), Austrália (2011), Bósnia-Herzegovina (2013), Alemanha (2014), Inglaterra (2015), Catalunha e Finlândia (2016), Portugal, Índia, Noruega e Palestina (2017), Brazil (2018), Cambodja e Nova Zelândia (2019).

### **2.2.2. Ethno Brazil<sup>18</sup>**

Em São Paulo, a JMI realiza desde 2015 diversos projetos em parceria com a Associação Amigos do Projeto Guri como: festival Imagine Brazil (competição que reúne jovens ligados aos mais diversos estilos musicais), MOVE (programa internacional para voluntários de até 25 anos, que realizam intercâmbios musicais entre Malawi, Moçambique e Noruega) e outros, incluindo o ETHNO. Como já havia atuado como jurado de alguns concursos para jovens músicos promovidos pela parceria JMI/AAPG, em 2017, sabedores do meu envolvimento com as diversas estéticas musicais do mundo e do meu entusiasmo pelos encontros interculturais, me convidaram a liderar o que seria o Ethno Brazil 2018. Apesar de ser a primeira vez que se realizava um Ethno Festival no Brasil conseguimos reunir músicos de Moçambique, Congo, Argélia, Alemanha, França, Chile, Argentina e Colômbia além de brasileiros voltados para a musicalidade de alguma região do planeta ou à música regional de diferentes partes do Brasil.

---

<sup>18</sup> Registros do evento podem ser vistos no vídeo Festival Ethno Brazil – 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xOhwOxWrrws>>. Acesso em 05 jan. 2021.

Durante a imersão de apenas cinco dias, além dos “workshops” em que se aprende e ensaia o repertório, aconteceram várias outras atividades: workshops com professores visitantes, grupos de criação, noite de danças, fogueira, passeios, jogos, rituais (por exemplo: a cada manhã uma dupla de músicos passava de quarto em quarto para despertar com música os colegas), etc.



Imagens da imersão na fazenda Serrinha em Bragança Paulista (acervo do autor)

Após a imersão de 5 dias tivemos mais 5 dias de tournée em que apresentamos o espetáculo construído coletivamente.

Como líderes artísticos, eu e Kathryn Doehner, violinista alemã também convidada, tínhamos a função de:

- a) participar da escolha dos participantes, de modo que o grupo tivesse diversidade de culturas, de instrumentos e de gêneros para que a experiência fosse a mais rica possível;
- b) funcionar como animadores do grupo, estimulando interações;
- c) auxiliar os participantes na escolha do repertório mais adequado aos músicos participantes, tendo em vista o espetáculo final;
- e) auxiliar nos arranjos, quando necessário;
- f) auxiliar em questões técnicas para que os ensaios e espetáculos possam fluir da melhor maneira possível.
- g) participar das apresentações como instrumentista e coordenador.

O músico Per Ekedahl, um dos pioneiros do Ethno na Suécia, fala da importância de escolher líderes que não centralizem o trabalho, deixando o protagonismo para os jovens participantes nessa idéia de educação horizontal:

Escolher esses líderes com cuidado sempre foi a chave para o sucesso. Basicamente, eles têm que endossar profundamente todo o conceito educacional. Se não, não será o intercâmbio musical e cultural que é o coração do Ethno.

Realizamos um questionário sobre o Festival e a partir das leituras das respostas dadas, pudemos fazer algumas observações que comentamos abaixo, utilizando algumas falas como exemplificação. Todas as citações são falas dos jovens participantes desse primeiro Ethno Brazil. Optamos por não citar os nomes para que se possa ter uma noção mais global.

a) a maioria dos jovens tinha, antes do Ethno, pouco contato com músicas tradicionais do mundo ou, com algumas exceções, tinham contato somente pela escuta e muitos se surpreenderam com a possibilidade de tocar e cantar esse repertório:

Tive a oportunidade de ter contato com a música tradicional japonesa através da descendência da minha família, porém meu primeiro contato direto com as músicas do mundo, foi através do Ethno Brazil 2018.

Estou em contato com a Música do Mundo desde minha formação universitária como musicólogo, porém, é difícil chegar ao nível que o Ethno oferece como oportunidade de conhecer ao vivo e na forma de um de intercâmbio cultural a Música do Mundo. Antes, só a conhecia por meio de gravações, vídeos e alguns shows esporádicos que eu poderia ter acesso no Chile.<sup>19</sup>

É uma música que mixo regularmente no DJset. Dito isso, o Ethno foi uma oportunidade para mim de tocar essa música, não apenas ouvi-la, gravada ou em show.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> No original: “Estuve en contacto con música del mundo desde mi formación universitaria como musicóloga, sin embargo, es difícil llegar al nivel que Ethno da como oportunidad de conocer en directo y en vivo y de manera de intercambio cultural las músicas del mundo. Antes solo las conocía por grabaciones, videos y algun concierto esporádico al que pude tener acceso en Chile”.

<sup>20</sup> No original: “C'est une musique que je mixe régulièrement en djset. Cela dit, Ethno a été pour moi l'occasion de jouer cette musique, pas seulement de l'écouter, enregistrée ou en concert”.

b) a grande maioria dos jovens acredita que a música é uma linguagem universal, e que podem se comunicar através dela com pessoas de outras culturas. Mesmo os que acreditam que ela não é uma linguagem universal vêem possibilidades de encontro através dela:

Não acredito que seja uma linguagem universal, pois cada povo tem uma formação específica para ouvir determinadas subdivisões dos sons e determinadas abordagens rítmicas características, mas acredito que todo ser humano é capaz de se relacionar com a música de outro, mesmo desconhecendo a cultura desse povo, pois a música é, a priori, uma manifestação humana.

c) Todos acreditam que é possível uma educação musical multicultural, mas levantam questões como a ausência dos vínculos afetivos que dão sentido a essa aprendizagem, a necessidade de superação de preconceitos:

Sim, é absolutamente possível! Porque cada música de cada cultura tem muitas características que permitem aprender diferentes elementos musicais de uma forma muito criativa e bonita.<sup>21</sup>

Um dos obstáculos que eu imaginaria para essa ideia seria o possível preconceito que desestimula o interesse por culturas estrangeiras. Mas uma forma de quebrar-se isso é justamente também pela música.

O mais importante é a aprendizagem fazer sentido para quem está aprendendo. Não acredito na aprendizagem “multicultural” só porque é multicultural, por princípio. Existem muitas culturas e todas são muito diferentes entre si. E nem todas tocam o coração de todos. Tem música que toca meu coração que não toca a do meu colega, ou do meu aluno. Não posso forçá-lo a tocar somente em nome da aprendizagem multicultural. A não ser que ele esteja aberto a isso, como em contextos de festivais Ethno, cuja proposta é necessariamente essa troca.

d) as opiniões divergem sobre se a experiência do Ethno (com poucos temas de cada cultura) permite um entendimento da musicalidade desse povo. Alguns afirmam que a experiência foi importante, mas precisa ser aprofundada para que haja uma compreensão maior de cada universo cultural:

Sim, acredito que é uma forma de conhecer uma cultura, de se envolver com os novos sons e a musicalidade desse povo. Você pode entrar em contato com a linguagem, com o ritmo, a melodia, os melismas, os instrumentos, as palavras, a poesia e a forma de sentir através da música.<sup>22</sup>

Acho que essa experiência permite um entendimento superficial, pois para mim a musicalidade de cada povo tem a ver também com o seu próprio contexto (comida, geografia, etc).

(...) acho que pode ser um começo, uma faísca que te induz a ouvir mais daquela manifestação, se te comunica. Um povo traz consigo muitos anos de carga cultural, é difícil absorver uma fração disso em apenas um encontro, mas te instiga a procurar mais sobre aquilo, isso por si só já vale o esforço.

<sup>21</sup> No original: “Yes, it is absolutely possible! Because each music from each culture has lots of characteristics that allows to learn different musical elements in a really creative and beautiful way”.

<sup>22</sup> No original: “Yes, I believe it's a way to get to know a culture, and to get involved in new sounds and the musicality of that people. You can get in touch with the language, with the rhythm, melody, melismas, instruments, words, poetry, and way of feeling through music”.

e) Além de diversas manifestações de entusiasmo e de desejo de ampliar o conhecimento sobre músicas do mundo, há várias falas sobre uma compreensão e interesse maior sobre as suas próprias tradições regionais:

Agora estou realmente interessado em continuar aprendendo sobre as Músicas do Mundo. Depois do Ethno, sinto-me mais aberto para aprender coisas novas e para compartilhar mais música com mais pessoas. Acho que minha maneira de aprender e ensinar música mudou para sempre!<sup>23</sup>

Sinto que compus e me debrucei mais sobre coisas novas para mim (como a improvisação modal) e sobre as coisas que eu gosto também, pois vi que há valor naquilo que faço. Me motivou a continuar a estudar.

Pude ter uma maior noção de melodias e ritmos, graças ao canto de cada cultura pude também entender o canto de minha própria cultura.

Gostei muito do método de aprendizagem do Ethno. Ele me influenciou na forma como aprendo ou faço as pessoas aprenderem música. Também escolhi fazer aulas de cavaquinho e continuar tocando música brasileira. Também dei uma olhada mais de perto na música tradicional francesa, para ouvi-la ou tocá-la, e organizar concertos em torno dessa música.<sup>24</sup>

f) além das amizades e encontros constantes em visitas e viagens, que posso acompanhar pelo grupo de WhatsApp que existe desde a época do festival, formou-se um circuito de encontros musicais através dos diversos Ethnos que existem no planeta:

(...) depois dele eu vim para o Ethno França. E no Ethno França conheci músicos escandinavos que me falaram de um festival estilo Ethno focado em música tradicional escandinava, o ROD folk festival, e eu era o único latino no meio de 151 participantes. Então um ponto muito forte no Ethno é as portas que ele abre para conectar essas culturas, conectando seus músicos, expandindo os horizontes de cada, pelo valor das amizades que se constrói em 10 dias de intensiva convivência.

Estou muito grato e feliz por causa da minha experiência no Ethno. Meu primeiro Ethno (o Ethno Brasil) mudou minha vida. Depois fui para o Ethno Alemanha e Ethno-Cahuil (Chile). Quero trabalhar para que aconteça na Argentina, porque acredito que é uma experiência incrível.<sup>25</sup>

(...) depois do Ethno, os laços de colaboração e cooperatividade se formam no momento em que os músicos decidem fazer turnês pelos seus projetos pessoais e, nesse sentido, os contatos ao redor do mundo são uma rede de apoio.<sup>26</sup>

<sup>23</sup> No original: “Now I am really interested in continuing to learn World Music. After Ethno I feel more open to learn new things, and to share more music with more people. I think that my way of learning and teaching music changed a lot for good!”.

<sup>24</sup> No original: “J’ai beaucoup aimé la méthode d’apprentissage Ethno et elle m’a influencée dans la manière dont j’apprends ou fait apprendre la musique. J’ai aussi choisi de prendre des cours de cavaquinho et de continuer à jouer de la musique brésilienne. Je me suis aussi penchée de plus près sur la musique traditionnelle française, pour l’écouter ou la jouer, et organiser des concerts autour de ces musiques”.

<sup>25</sup> No original: “I am so grateful and happy because of my Ethno experience. My first Ethno (Ethno Brazil) changed my life, and after that I went to Ethno Germany and Ethno-Cahuil (Chile). I want to work for it to happen in Argentina, because I believe it’s an amazing experience”.

<sup>26</sup> No original: “(...) después de Ethno se forman lazos de colaboración y de cooperatividade en el momento en que los músicos deciden ir de giras por sus proyectos personales, y en ese sentido, los contactos alrededor del mundo son una red de apoyo.”

Vimos, através desses depoimentos, que esse encontro com a diversidade que o Ethno possibilitou tem grande potencial transformador. Em poucos dias, dada a grande intensidade de envolvimento, criaram-se laços musicais e de amizade que levaram os jovens a quebrar uma série de limites e barreiras culturais. Muitos dos integrantes têm participado de Ethnos em várias partes do mundo ou mesmo se visitado em viagens internacionais independentes, criando assim uma rede que já se denominou carinhosamente de “Ethno Family”.

Poderíamos questionar o fato de que o formato pré-organizado com planilha de horários de trabalho, o pragmatismo de um tour pré-agendado ou mesmo o nome “Ethno” para se referir a um festival de culturas do mundo (isolando a diversidade sob esse rótulo) seriam aspectos “eurocêtricos” do encontro. Há, porém, abertura a escolhas organizacionais dos organizadores locais, que tem certa autonomia para adaptar os projetos às suas realidades. Além disso, o Ethno mostrou que essa possibilidade de trocas culturais é muito transformadora e gerou outros sem vínculos com a JMI, podem tomar feições próprias. Um desses projetos, que tem um formato muito diverso, mas que certamente foi influenciada pelo conceito do Ethno é **A Magnífica Orchestra Paulistana de Músicas do Mundo**, sobre a qual discutiremos no próximo capítulo e que também segue o mesmo princípio básico que, talvez, seja a base de todos os projetos de educação para a diversidade: **proporcionar encontros**.



Foto com os integrantes do Ethno Brasil 2018<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Fonte: acervo do autor, disponível no material de divulgação da Ethno.

### 2.3. As músicas do mundo em um curso livre para adultos: “A Magnífica Orquestra Paulistana de Músicas do Mundo”

Durante meu percurso do Mestrado propus um curso de Prática de Músicas do Mundo ao Espaço Musical Ricardo Breim (em São Paulo).



Cartaz do curso Práticas de Música do Mundo<sup>28</sup>

Organizamos um curso que se iniciou no segundo semestre de 2018 e, com o constante crescimento do projeto e do público em suas apresentações, acabamos criando um nome grandioso para o grupo: A Magnífica Orquestra Paulistana de Músicas do Mundo. No começo de 2020, após duas aulas, tivemos que interromper o curso presencial por conta da pandemia do Coronavírus que assolou o mundo todo. No segundo semestre, a pedidos, retomamos o trabalho com aulas virtuais.

#### 2.3.1 Um projeto de convivência com a diversidade musical do planeta

O ineditismo deste projeto é proporcionar aos participantes o contato direto com músicos de diversos países que são convidados a compartilhar algo da música tradicional de suas culturas.

A princípio a presença destes professores convidados era eventual, mas com o desenvolvimento do trabalho, a cada semestre fomos intensificando a presença dos

<sup>28</sup> Fonte: acervo do autor.

convidados, buscando alternar aulas com convidados, onde as músicas novas eram aprendidas, e aulas sem convidados, onde se praticava e fixava o repertório.

Geralmente as músicas eram aprendidas de ouvido, tendo apenas como guia a letra em um *flipchart*. As partituras e material de apoio (com alguma informação básica sobre a música e links para ouvir diferentes versões) eram fornecidos ao final da aula. (Ver exemplo de material fornecido aos alunos da música Raghupati Raghav Raja Ram no ANEXO I).

Recebemos diversos imigrantes, refugiados, artistas de passagem pelo país ou mesmo brasileiros que se especializaram em alguma gramática musical do planeta. A lista de países ou regiões (no caso de zonas culturais que não são nações como Curdistão, Rajastão ou músicas que transcendem os territórios nacionais como Judaicas, Rom ou Árabes) pelas quais viajamos é enorme.

Os mundos pelos quais passamos: Albânia, Árabe, Argentina, Bengali, Brasil, Bolívia, Bulgária, China, Chile, Colômbia, Congo, Curdistão, Egito, Espanha, Europa, Finlândia, França, Grécia, Guiné/Mali, Índia, Irã, Israel, Indígenas, Itália, Japão, Judaicas, Líbano, Macedônia, Moçambique, Nova Zelândia, Núbia, Peru, Portugal, Rajastão, Sérvia, Suécia, Turquia, Uruguai, Venezuela, Zimbábue são alguns dos países que pudemos conhecer. As apresentações d'A Magnífica foram sempre grandes festas multiculturais em que a plateia interage com os artistas, aprendendo e incorporando os ritmos populares do mundo, (tocamos em compassos como 5/4, 7/8, 10/4 e 11/8, por exemplo) que nem sempre são simples para músicos profissionais, quanto mais para um grupo mixto com músicos amadores.

A conexão com a corporalidade é um forte elemento do trabalho tanto nas vivências corporais dos ritmos quanto no aprendizado das danças tradicionais. Essa uma experiência do repertório no corpo é um dos elementos fundamentais no entendimento das músicas do mundo, muitas delas fortemente conectadas com a corporalidade, e foi colocado, como veremos abaixo, como um dos facilitadores do engajamento e aprendizagem dos participantes.

A integração entre música e dança é buscada como um facilitador da aprendizagem musical através da “in-corporação” de elementos rítmicos e formais antes de se partir para a execução do repertório. A palavra orquestra (ορχήστρα), curiosamente, significa “o lugar de dança” no teatro da antiguidade grega, um espaço onde o coro se movimentava.

A Magnífica realizou sua primeira apresentação no próprio salão da escola de música Espaço Musical Ricardo Breim, em seguida no Al Janiah, um espaço ligado a refugiados palestinos e de outras culturas. No semestre seguinte apresentou-se no Paço do Baobá, espaço cultural voltado principalmente para trabalhos de transmissão de conhecimentos ligados a saberes tradicionais e narrativas orais.



Cartaz de show A Magnífica Orchestra Paulistana de Músicas do Mundo no Centro Cultural Rio Verde<sup>29</sup>

No início do ano seguinte houve uma profissionalização, contratada para apresentação em uma escola particular e lotando o Estrella Galicia Estação Rio Verde em uma grande festa multicultural para mais de 700 pessoas com a dança sob comando da professora de danças do mundo Betty Gervitz e participação da Cia Coral Mawaca sob coordenação de Magda Pucci. Apresentou-se também na Casa Jaya, no Estudio Mawaca e no Palacete Teresa Lara (como parte do festival Na Dança!, organizado pela mesma Betty Gervitz).



Imagem do Festival Na Dança!<sup>30</sup>

<sup>29</sup> Fonte: acervo do autor

<sup>30</sup> Fonte: acervo do autor.

O magnetismo de suas apresentações fez com que A Magnífica Orchestra Paulistana de Músicas do Mundo continuasse agregando novos integrantes. A cada semestre o curso praticamente dobrou o número de integrantes. Dos 7 integrantes estáveis da primeira turma (2o semestre de 2018) passou a 15 (1º semestre de 2019) e depois a 29 (2º semestre de 2019) e finalmente 43 no primeiro semestre de 2020 quando, após apenas 2 encontros teve que interromper as atividades presenciais por conta da pandemia de Covid-19. A última aula presencial foi com dois músicos do Irã (Arash Azedeh e Mahmonir). Além disso, no primeiro semestre de 2020 o grupo produziu, de forma remota, o vídeo da canção Misirlou com a participação internacional da cantora grega Katerina Douka<sup>31</sup>.

No segundo semestre, atendendo a demandas dos participantes, foram retomadas as aulas, de maneira virtual, recebendo os professores Djuena Tikuna e Magda Pucci (músicas indígenas brasileiras), Ratnabali Adikhari (músicas bengalis), Chadas Ustuntas (Músicas da Turquia), Vitor da Trindade (Músicas do Candomblé) e realizaram um pequena intensificação da música latino-americana com convidados do Peru, Bolívia, Venezuela, Uruguai mantendo assim suas buscas por novos caminhos musicais.

Durante todo esse processo, muitos dos convidados ou das culturas trabalhadas foram escolhidos a partir de sugestões dos participantes do grupo que manifestavam seus desejos ou curiosidades sobre alguma cultura mundial. Também, buscando uma aproximação com o trabalho realizado no Ethno, muitas das aulas presenciais ou virtuais foram ministradas por integrantes do próprio grupo, compartilhando músicas de suas origens ou sobre as quais tivessem realizado pesquisas específicas. Também houve contribuições em aquecimentos corporais e vocais, ensaios de naípe, ensino de danças, produção de eventos, divulgação, etc.

### **2.3.2 Depoimentos dos participantes**

Realizamos no começo de 2021 um pequeno questionário para que os participantes respondessem livremente questões sobre a experiência de participar desse projeto.

Dos vinte e seis questionários respondidos num universo estimado de aproximadamente 30 integrantes atuais (digo estimado porque nas aulas online as frequências

---

<sup>31</sup> Misirlou "A Magnífica" convida Katerina Douka (Grécia). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Jdt6AY30DIQ>>. Acesso em 08 fev. 2021.

são muito variadas) a diversidade aparece como pano de fundo da Magnífica. Conforme a amostragem temos as mais diferentes trajetórias, níveis de formação musical e faixas etárias. Há um predomínio de mulheres (68%) e na distribuição etária também há uma distribuição na diversidade: 36% entre 30 e 40 anos; 16% entre 40 e 50 anos; 28% de 50 a 60 anos e 20% entre 60 a 70 anos. Nas profissões há um predomínio de pessoas ligadas a áreas criativas (60%) sendo que a metade destes é de músicos profissionais; 24% ligados à saúde e terapias e 6% outras áreas.

Escolhemos algumas falas representativas para apresentar um panorama das principais ideias que emergem dos depoimentos dando voz aos participantes. Optamos por não citar nomes para que se perceba o clima geral que as falas suscitam.

### **2.3.2.1. Motivação: por que a experiência com as músicas do mundo atrai?**

O maior número de respostas contém a busca de diversidade cultural e sua riqueza, e a sensação de pertencimento e “cidadania global” que as vivências trazem. Muitos buscam também escapar de um repertório fortemente limitado a culturas hegemônicas e de massa.

Expandir meu conhecimento musical.

Repertório limitado a músicas populares americanas e inglesas basicamente.

O que me atraiu foi a possibilidade de entrar em contato direto com este repertório diferenciado, que não é divulgado nos meios de comunicação mais tradicionais.

Fonte de novos conhecimentos e vivências sobre várias culturas.

As músicas do mundo me trazem uma espécie de sensação de viagem, ainda mais com o pessoal que vem contar um pouco da sua própria cultura.

É recorrente a sensação de pertencimento e de que cada um, seja profissional ou amador, pode participar de acordo com sua capacidade técnica:

Saí de lá encantada e... cantando!?! Pensei: “ah, então é pra mim também!”

(...) Me senti capaz de entrar depois de ver que pessoas com pouco conhecimento de música também participavam e podiam acompanhar as aulas.

Toda quarta-feira era uma verdadeira festa, um respiro de arte, inspiração e alegria em meio às correrias.

A atmosfera era muito acolhedora, diversa. Aos poucos fui entendendo que as aulas eram apenas uma célula de um movimento de inclusão de todos os tipos - desde os imigrantes e/ou refugiados que vem para São Paulo trazendo suas bagagens culturais até a inclusão de pessoas como eu, que não tem formação musical.

Os relatos revelam também que esse pertencimento é possível, pois, em grupo, o aprendizado se dá no fluxo coletivo, talvez até mimetizando um pouco o que acontece na origem destas músicas, considerando que em celebrações tradicionais todos participam.

Foi bem importante perceber que junto o barco anda mais rápido.

É uma experiência coletiva de fazer artístico-cultural incrível. A aula começa com estranhamentos quanto ao idioma, à melodia... e uma hora e meia depois, a partir de uma condução atenta, aquele grupo está cantando e tocando junto. É potente! Estimulante mesmo.

Eu me senti como parte desse grupo, descobri que o importante é a vontade de aprender. Quando se estuda música com grupo, ele te dá suporte e você faz a parte que pode e tem habilidade para fazer e assim contribuir com o todo. Não importa seu virtuosismo no instrumento ou com sua voz.

Eu queria ter essa experiência de unidade que é uma coisa que a gente tem em pouquíssimos contextos no mundo: de ser quem você é e ao mesmo tempo parte de um todo então era inebriante.

Contribui para este “fluxo” o formato, que combina profissionais e amadores, é uma prática coletiva em que os integrantes participam em várias modalidades, não especializadas (exemplo: instrumentistas cantando, cantores tocando)

Talvez esse seja o tempero, misturar amadores/amantes, estudantes e profissionais e fazer um caldo saboroso desse ecletismo, sem hierarquias.

Aprender modos diversos de ser no mundo a partir dessas letras, em meio a cantoras, cantores e musicistas completamente disponíveis a aprender e a improvisar junto.

Cantar e tocar em grupo, tendo a chance de aperfeiçoar e desenvolver tanto o canto, quanto a técnica do instrumento.

Me valeu muito ter podido tocar instrumentos de percussão e piano e não somente cantar, como sempre fiz.

Para músicos ou educadores musicais profissionais o projeto deu um novo sentido à sua pesquisa e revelou a qualidade do aprendizado a partir da prática e desta despreziosa combinação: curso, performance e celebração.

Uma coisa é ouvir um CD, a outra é apreciar, tocar e cantar.

Entrar em contato com a diversidade cultural dos povos de maneira sensível (e não apenas racional por meio de leituras).

O repertório de músicas do mundo ao qual dedico já boa parte do meu trabalho e o fato de que tem músicos profissionais e amadores misturados, porque acho que todos aprendemos com todos e isso traz um empolgamento coletivo que gosto de sentir no som.

Queria muito me dar um presente com algo diferente, que envolvesse música e a possibilidade de tocar. Algo que refletisse fundo no coração e que fizesse sentido.

Na verdade, um sentido que sempre senti falta nas experiências que já tive tocando por aí.

### 2.3.2.2. Sensibilização: primeiros contatos e lembranças

A maioria dos primeiros contatos com a diversidade musical vem pela família, vivências em seus locais de origem e contato com manifestações regionais.

Venho de uma família judia, que sempre gostou de cantar, dançar e festejar. Então desde sempre tive contato com outros tipos de músicas de fora do Brasil.

Na infância (até os 14 anos) fiz parte de um coral familiar onde cantávamos canções folclóricas latino-americanas e espanholas, já que meus primos (que compunham esse coral) moraram no Chile por muito tempo.

Franca tem a tradição das congadas e a gente ia assistir, eu me lembro, muito pequena nesses lugares que tinham apresentação folclórica. Meu pai era uma figura muito sociável. trazia para casa esses grupos.

Acho que eram as músicas que eu escutava na infância, nas festas de Cosme e Damião quando eu morava na Bahia.

A dança é uma porta de entrada para as músicas do mundo tanto pela participação em eventos familiares quanto pelo estudo de danças étnicas e circulares.

Família judaica tem isso essas celebrações com danças de roda.

Eu já fazia aulas de dança com repertório de Músicas do Mundo, danças circulares, e achei bastante interessante poder cantar essas canções.

Já fazia danças folclóricas de diversos lugares do mundo, já tinha viajado para fazer aulas de dança e conhecer melhor as danças e músicas locais.

O gosto pela diversidade se reflete também nas várias músicas brasileiras:

Sem dúvida meu maior contato com a diversidade pra além do mais visível é a diversidade do próprio Brasil.

É também claramente inspirado pelas experiências *fusion* e releituras musicais:

Amava a música celta e em especial a do Oriente Médio por influência do Ravi Shankar que conheci muitos anos antes, através de um disco do Egberto Gismonti (Circense), que quase furou de tanto eu ouvir.

Daí surgiu um selo que foi fundamental para minha formação eclética que se chama Real World, criado por um dos membros (e um ídolo pop) do Genesis, Peter Gabriel. Esse selo grava músicos tradicionais e contemporâneos de todo o mundo.

E são citadas como primeiro contato as canções de protesto e libertárias dos períodos das ditaduras:

Creio que esse interesse por músicas de países outros que não o Brasil ou a música pop norte-americana ou inglesa, se iniciou, primeiramente por conta da Mercedes

Sosa. Depois dela, eu quis conhecer os compositores que ela interpretava e conheci Violeta Parra e Victor Jara.

Dois fatos revelam a importância das músicas do mundo tanto no cenário artístico quanto educacional:

- 44 % dos entrevistados citam o grupo Mawaca como inspirador de seu interesse por músicas do mundo.

Que bom poder cantar, tocar, pesquisar músicas do mundo sem precisar viajar para festivais internacionais.

- Quando o contato com músicas do mundo vem associado à educação o impacto também é marcante:

Minhas memórias mais antigas são as de uma professora que ensinava idiomas através de músicas estrangeiras. Eu era criança e ficava fascinada com tudo isso.

As minhas memórias mais antigas são lendas indígenas contadas na escola e o material midiático que chegava do Japão nos anos 90, carregado de contos, lendas, criaturas, músicas e histórias.

### **2.3.2.3. Processo: aprendizados pessoais e artísticos**

Elencamos aqui alguns padrões observados no aprendizado, sendo que o mais recorrente foi a de incorporação da inclusão e diversidade ao cotidiano:

Neste contexto, cabe uma palavra aqui que é muito significativa: inclusão. E eu penso que na Magnífica a gente treina a inclusão o tempo todo, seja na relação entre os integrantes (aprendendo a conviver com o diferente), seja num sentido mais amplo de mundo.

A Diversidade é a própria Arte e vice e versa.

Você é uma parte importante do “todo”, mas o que será mostrado será o resultado do “todo”, acho que isso também vale para a vida.

Acredito que esse trabalho representa uma aproximação, de forma empática, com a diversidade do mundo. Embora seja uma relação lúdica, não se trata apenas de entretenimento porque mesmo que de maneira introdutória, faz com que o interesse para aprofundar o conhecimento em relação à cultura e musicalidade desses povos seja despertado.

Diferentes visões de mundo nos trazem reflexões inspiradoras e impactam direta e indiretamente na nossa filosofia de vida.

Quanto ao afetivo, eu sempre digo que as Músicas do Mundo são a alma dos povos, e isso me toca demais; acho que inspira amor pela humanidade.

### Do ponto de vista de evolução técnica do músico:

Para mim foi uma revolução. Eu vinha do violino e piano eruditos.

Escalas diferentes que a gente não costuma tocar.

Compreendo melhor as estruturas das músicas, tenho mais paciência para achar os sons.

Compreender minhas limitações passa a ser um exercício interessante de arriscar e de humildade. Jorge Larrosa Bondía diz que a experiência é algo que nos “derruba”, não nos deixa firmes, seguros de nós mesmos e impávidos: portanto acho que posso considerar a Magnífica uma ótima experiência.

O contato com a diversidade musical significa para mim um desenvolvimento pessoal e é extremamente enriquecedor como cantora. O leque ampliado do meu repertório faz da escuta um momento de alegria muito maior.

Outro grande interesse meu dentro d’A Magnífica é perceber os processos pedagógicos ali dentro: corpo, voz e depois instrumento.

Levo para a vida a certeza de que A Magnífica Orchestra Paulistana de Músicas do Mundo foi um divisor de águas na minha vida, dando espaço para a artista que vive em mim florescer e seguir confiando no poder da expressão artística.

### Educação continuada, autoconhecimento e habilidade relacionais:

Mudou até minha timidez.

Possibilidade de ampliar horizontes em vários sentidos: musical, social e humano.

(...) me ofereceu muitos conhecimentos sobre história e geografia mundial.

Posso considerar que aprendi muito (e continuo aprendendo) neste processo de conhecer novas músicas, novos ritmos, outras maneiras de emitir sons com a voz, novas línguas, outras maneiras de pronunciar palavras, novas tonalidades, escalas interessantíssimas, etc.

As apresentações também foram importantes para o processo de compor um conjunto, um grande grupo diverso e ir driblando os bloqueios de expressão, as comparações, as frustrações e dificuldades próprias do repertório. Cantar em grego, árabe, espanhol, hindi -- e tantas outras línguas que não domino me faz encontrar o caminho do som, apurando a escuta e a expressão.

Penso a Magnífica como um ambiente confiável em que cada um pode ser o que é e ao mesmo tempo fazer parte de uma grande rede com colaborações autênticas. A gente aprende a rir das nossas limitações.

A Magnífica foi um divisor de águas na minha percepção da comunicação pela música, aprendi sobre integração e principalmente sobre o que significa tocar com outros.

### Integração de diferentes aspectos da vida pessoal e profissional:

A Magnífica me trouxe o pertencimento a um grupo de afins que raramente encontrei em termos artísticos. Com A Magnífica pude desenvolver e praticar minha manifestação artística sem pudor. Isso me trouxe mais confiança no meu fazer laboral como médico, já que também tinha um certo estranhamento por essa busca libertação de dogmas.

O primeiro aprendizado foi, justamente, me apropriar deste lugar do ‘fazer artístico’ sem negar a produtora que vive em mim. Unindo essas duas polaridades, complementares, numa dança de equilíbrio interno que me fez reconhecer que para a artista existir, a produtora não precisa ‘morrer’. Que, juntas, poderiam conviver e cocriar em harmonia. E o segundo aprendizado, não menos importante, foi sobre o ato de subir no palco, se apresentar em grupo.

Como sou professor, conhecer e poder levar isso para as crianças é também uma riqueza enorme, pois observar e aprender um pouco de outras culturas também nos faz reconhecer a nossa e reparar suas transformações. Me parece um pouco com a relação Eu-Tu, num aspecto de alteridade, onde o eu, o nós, só existe pois há o tu, o vós.

### Conhecimento ativo: aprender “de ouvido”, dançar, cantar, tocar

Completamente diferente de aprender músicas escritas é aprender cantando, dançando e fazendo junto. Acertando, errando e acertando. Aprendendo com o fazer. Aprendendo como se constrói junto, na presença, no presente.

O outro fator é a experiência prática do aprendizado que é fantástica. Primeiro dançamos a música e nosso corpo entra em contato com o andamento, a levada e a vibração. Depois aprendemos a cantar e a conhecer minimamente o significado daquilo que estamos cantando e dançando. E por último vamos tocar nossos instrumentos. E aí a música sempre sai! Não tem como não sair! O fazer artístico que é consequência direta da espontaneidade e criatividade que muitas vezes está encapsulada dentro das pessoas e precisa muito das condições acima.

Acho muito importante e profundo quando a música passa pelo corpo antes de ir para o instrumento. Vi esses dias uma amiga educadora que antes de ensinar o filho a fazer os pontos de crochê desenhou quadradinhos no chão e o menino fazia o caminho da agulha primeiro com os pés. Então primeiro o corpo todo entendeu o movimento da linha para depois ir para mão. Acho que isso tem a ver com o trabalho da Magnífica e acho que essa é a direção mais legal.

Fica muito mais fácil conhecer as músicas ouvindo, entendendo a história, dançando para entender a o compasso, que na maioria são irregulares, e depois passando para o instrumento e canto.

Esses ritmos diferentes e irregulares ficam muito mais fáceis quando conseguimos passar para o corpo antes de tentar tocar.

Um dos desafios cotidianos que enfrentamos todos é não aceitar ou amar as coisas como são, sem expectativas. As práticas da Magnífica trazem esta possibilidade: fazemos o melhor possível e aprendemos a apreciar o resultado possível e não o idealizado.

Nota-se que uma vez despertado o interesse e cientes de que há um enorme universo para além do ofertado na mídia de massa, ocorre uma mudança da postura mais passiva para uma mais proativa, buscando acessar o conteúdo disponível e indo além do estereótipo:

Existe um vazio e um desejo - faltando um pedaço. Como se nós não somos só eurocêntricos. se você não inclui essas coisas em você fica faltando um pedaço. A gente é tudo isso.

Quando se entende mais do contexto, a música fica mais viva e menos “agringada”

Dois coisas certamente ocorreram: passei a ter mais vontade e motivação para estudar meu instrumento e de aprender a tocar outros. Também passei a ouvir e a ter

muito mais interesse em músicas e artistas do mundo. Hoje tenho *playlists* enormes com muita variedade, e minha filha também.

Acredito que cantar músicas do mundo, dos povos, de diversos lugares, em diferentes línguas e até sistemas musicais é uma experiência linda e muito potente para o melhor entendimento entre todas as pessoas. É uma experiência facilitadora para mergulharmos em nossa própria identidade pessoal!

A Orquestra, a partir das suas premissas, tem poder de gerar impacto positivo em outros coletivos musicais e de contribuir para a educação/formação musical de determinados públicos.

Sinto que A Magnífica soluciona um impasse: quando uma manifestação cultural é experimentada com a didática proposta é possível ao mesmo tempo contribuir para sua conservação e sua inovação.

Normalmente, como sociedade, nos prestamos à processos homogeneizadores para poder ‘pertencer’, ser aceitos em grupos. A experiência com músicas do mundo é um microcosmo de algo necessário para evitar está armadilha: trazem pertencimento pela diversidade.

A Magnífica tem muitos significados para mim. Musical. Social. Inclusivo. Abrangente. Diverso. Eu sinto que, desde o primeiro módulo, fomos passando por um processo de aprender juntos, testar possibilidades, tanto que começamos como um curso ‘normal’ de música e nos transformamos num grande coletivo, que dá espaço para todos, independentemente do nível musical de cada um. Basta querer! Somos muitos e somos diversos, com formações variadas, idades variadas, gostos variados. E sempre cabe mais um. E sempre funciona.

Estarmos lá tocando, aprendendo, e de repente nos apresentando com um mundaréu de gente dançando e cantando junto é uma coisa que me aproxima do conceito de música que acredito, uma música da gente, com uma existência cada vez menos relevante do ‘palco’, dessa separação que no teatro chamam de quarta parede, e que a meu ver, faz com que pessoas deixem de fazer música por não se considerarem músicos.

Sentir a unidade através do som. Fazer parte de um grupo super diverso e heterogêneo de pessoas com visões de mundo diferentes que conseguem conviver em paz e se conectar com a beleza de fazer música juntos. Me traz esperança na humanidade.

Estes repertórios que exploramos com a Magnífica sempre me comovem e relembram algo que eu não sei o que é, mas que sinto saudade. Para mim, música é transcendência que ao escutar, cantar, acessá-lá e criá-lá, o tempo parece não existir e lá estamos, juntos, musicando a existência na senda deste eterno agora. Como cantou Caetano, “(...) puro carinho e precisão, eficiência, técnica e paixão. Clareza na expressão de cada sensação”.

#### **2.3.2.4 Fricções e sugestões**

De modo geral os comentários sobre as experiências foram bastante positivos mas também surgiram críticas e sugestões.

a) apesar de termos apenas duas aulas presenciais com o grupo grande, isso já foi motivo de apreensão de alguns participantes, que consideraram excessivo o numero de alunos.

Sugiro conter o número de participantes em 30 no máximo, se as aulas forem na sala no Espaço Musical. No início de 2020, com aproximadamente 40 pessoas, estava inviável e desconfortável a participação.

O grupo ficou muito grande e isso me desagradou um pouco porque o fazer musical ficou prejudicado. O grupo ficou mais heterogêneo e confuso. Sugeriria que abrissem mais turmas com, no máximo 15 a 20 alunos em cada uma.

Uma sugestão para as aulas futuras, já que a turma aumentou muito, é pegar uma parte do tempo para treinar nos grupos de naipes (vozes, melódicos, percussão) e depois juntar tudo, aliás, uma coisa que já estava sendo feita ultimamente.

Num grupo menor a resposta é maior. Mas também conseguimos qualidade. A não ser que a gente vá pra um espaço maior; Estávamos em muita gente, em 43 pessoas. Mas só aprendendo, não sei como seria se apresentar com 43.

Já estávamos preparados para implementar o trabalho para vozes e instrumentos em salas separadas. Com a pandemia não houve tempo de testar essa possibilidade.

b) a dificuldade de manter nas aulas virtuais a mesma potência das aulas presenciais foi sentida por muitos:

Achei desafiador o momento de isolamento. A magnífica foi uma das poucas coisas (de grupos que se unem por gosto e não por funções/trabalho) que se manteve e até se adaptou nos meus círculos. No começo era um pouco enfadonho, todo mundo se acostumando com as ferramentas, entendendo os *timings* e as limitações do virtual e se despreendendo do “queria que fosse como antes”.

Meu único problema é com o presidente do nosso país que fez uma gestão horrível e por conta disso vai demorar muito mais pra pandemia acabar e eu poder a ter aulas presenciais.

Tenho prazer em assistir às aulas, mas não estou conseguindo me envolver com as gravações / vídeos. Sigo então da forma, possível para mim nesta fase, aplaudindo e apoiando a grupo na difícil construção deste momento de nossas vidas.

Apesar de algumas pessoas terem saído por motivos financeiros e/ou por não se sentirem atraídas para os encontros online, acho que o engajamento e o interesse da maioria dos alunos que já estavam inscritos continuaram. Acredito que esse comprometimento e vontade de permanecerem no grupo se deram pelo trabalho bem desenvolvido e pela afetividade criada entre professor e alunos.

c) alguns poucos se sentiam constrangidos com as práticas corporais, mas mesmo assim reconhecem sua importância:

Claro que é mais profundo cantar e dançar do que somente ouvir, mas na Magnífica, preferiria tocar simplesmente.

d) Sugestões de aprofundamento nos materiais estudados:

Seria incrível em grupo aprofundar ainda mais os estudos de repertório e dedicar tempo à preparação vocal.

(...) o tempo fora da aula (pré e pós) poderia ser um pouco melhor aproveitado, dando uma prévia do tema e passando outras referências daquele país depois da aula.

f) surgem fricções com a didática de professores convidados, principalmente quando não há uma mediação:

Outra coisa é, na medida do possível, conhecer a didática dos professores convidados para dar a aula. Algumas vezes, eles são uns super músicos, mas nem sempre conseguem passar o conhecimento para um grupo tão eclético. Muito importante o professor convidado também ter uma boa didática.

f) sugestões gerais que são comentadas abaixo:

(...) a disponibilização, por parte dos organizadores, de um ambiente on-line<sup>32</sup> onde os materiais e trocas fossem compartilhados mais facilmente.

(...) que a cada semestre fosse sugerida formação de um pequeno grupo, dentre os integrantes, para coordenar as redes sociais do projeto. A formação de um pequeno grupo, dentre os integrantes, que ficassem responsáveis por “pescar” oportunidades de patrocínios, shows, prêmios, turnês entre outros que colaborassem com o desenvolvimento do projeto.

Grupos de trabalho podem ser mais sistematizados, pois vêm acontecendo apenas informalmente, através de integrantes que se mobilizaram para divulgar eventos, criar páginas do grupo, sugerindo temas ou professores ou articulando shows para o grupo.

### **2.3.3 Um processo em andamento**

Como foi dito acima, chegamos a um formato em que alternávamos aulas com convidados e aulas dedicadas à fixação do repertório para assimilação do que foi aprendido. Seria interessante contar com os convidados mais de uma vez nas aulas e mesmo nas apresentações, mas esse isso demandaria uma maior profissionalização que pudesse remunerar todo esse trabalho.

Obviamente há pequenas tensões no convívio de músicos iniciantes e profissionais e semiprofissionais, já que esses têm uma maior demanda por qualidade técnica, porém percebemos que o espírito de colaboração se sobrepõe às dificuldades.

Nossa meta no último semestre presencial era tentar executar arranjos mais elaborados (que implicassem em mais de uma voz com arranjos instrumentais um pouco mais complexos, porém, com a pandemia, não houve tempo para desenvolvermos esses desafios e testar o quanto eles seriam desafiadores.

Importante lembrar também que A Magnífica Orchestra Paulistana de Músicas do Mundo, mesmo com tão pouco tempo de existência, foi semifinalista do PPM (Prémio

---

<sup>32</sup> Isto já foi implementado através da plataforma Padlet, na qual disponibilizamos partituras, vídeos e materiais de apoio. Pode ser visto neste link: <[https://padlet.com/aquino\\_veronica/oh8m8aa9d56m1mmy](https://padlet.com/aquino_veronica/oh8m8aa9d56m1mmy)>. Acesso em 04 fev. 2021.

Profissionais da Música 2021) na categoria Projetos Educativos Especiais. Além disso, um de seus integrantes, Sergio Tück, foi o grande vencedor do XXI Prêmio Arte na Escola Cidadã, que premia os melhores projetos de arte-educação do Brasil, com seu projeto “Músicas do Mundo” realizado numa escola pública de Bom Jesus dos Perdões (SP). Isso mostra mais um pouco do que se pode gerar com esse tipo de trabalho intercultural.

## CONCLUSÃO INCONCLUSIVA

Você está louca, dizem-me, um mapa é um mapa.  
 Não estou, respondo.  
 O mapa é a certeza de que existe o lugar,  
 O mapa guarda sangue e tesouros.  
 Deus nos fala no mapa com sua voz geógrafa  
 (Adélia Prado)<sup>33</sup>

Esse trabalho é apenas um começo.

Optei, durante esse pequeno percurso de mestrado, por pesquisar assuntos que não eram estritamente musicais (frequentei matérias nas áreas de Antropologia, Educação, Cinema) que me fizeram perceber mais claramente o quanto nossa formação de músicos é tecnicista e inclui poucos elementos de Ciências Humanas em geral. Isto é especialmente verdadeiro no Brasil, onde a inserção de matérias como Filosofia, Arte, Música ou Sociologia nos currículos escolares é um constante embate.

Isso foi, do ponto de vista acadêmico, um risco, pois tive que realizar pesquisas em áreas onde meu conhecimento era muito básico, o que demandou uma árdua luta para a aquisição de conceitos fundamentais que para um aluno da área de Ciências Humanas são obviedades. Tive que compreender conceitos para depois desconstruí-los e logo em seguida reconstruí-los, mesmo me baseando em autores cujos trabalhos são de enorme complexidade. Pretendi, nessa dissertação, fazer um pequeno resumo apresentando um percurso narrativo que pudesse mostrar um pouco desse passeio teórico.

Essa ampliação de visão foi um portal que se abriu, fazendo ver meu trabalho em um contexto muito mais amplo. Aprendi novas palavras, dei novo sentido a outras e posso agora nominar melhor algumas das coisas que faço. Não me ative à bibliografia básica que está presente na maioria das pesquisas em Educação Musical, mas, por outro lado, ganhei entendimento sobre um território de onde posso compreender melhor o que se tem pensado nessa área.

É curioso notar que minha prática pedagógica não se transformou visivelmente, porém é como se agora estivesse enxergando essa prática de um outro ponto de vista (pretensiosamente poderia tecer um paralelo com a ideia *zen* de iniciação em que, após algumas transformações, tudo permanece igual mas o iniciado flutua “dois dedos acima do chão”).

---

<sup>33</sup> Trecho do poema “Legenda com a palavra mapa” (PRADO, 2006, p. 47).

A pesquisa teóricas ajudaram a enxergar aspectos positivos nos processos de mistura, mas não aplacaram meu desapontamento diante do soterramento das diversidades subalternas.

Ao mesmo tempo em que me sentia num trabalho puramente acadêmico, um tanto distanciado dos contextos mais especificamente musicais ou mesmo da realidade social como um todo (como se vivesse num “universo paralelo”), essa ativação do pensar acabou de alguma forma disparando uma proposta pedagógica que me acompanhou durante todo o período do Mestrado, que foi A Magnífica Orchestra Paulistana de Músicas do Mundo. Eu já tinha uma prática de ensino voltado para as músicas do mundo, o ETHNO já tinha acontecido, porém, o foco no tema gerou uma concentração e disponibilidade que fez com que toda essa experiência se amalgamasse em algo que fluiu além.

Pude verificar, através das entrevistas que os trabalhos com a prática de Músicas do Mundo, apesar de serem realizados com grupos pequenos (em média em torno de 20 a 30 pessoas), geraram transformações significativas em seus participantes, como revelam os depoimentos transcritos na pesquisa, de prazer, de alegria e de desejo de continuidade.

Isso mostra que o repertório de músicas do mundo pode ser apreciado tanto quanto o hegemônico e tem uma grande potência transformadora, para além do mero entretenimento.

A ideia de que só músicas conhecidas é que vão interessar aos alunos é uma ilusão que captura excessivamente os professores de música. O trabalho com crianças na Oficina de Música da Teca mostra que essa ampliação de escuta e prática pode e deve começar cedo. Os ambientes de convívio musical no Ethno aproximaram os participantes de uma forma bastante intensa, a ponto de os jovens do Ethno, de várias partes do mundo, continuarem se encontrando até hoje e continuarem participando de outros festivais similares. Igualmente, os integrantes da Magnífica continuarem o trabalho mesmo distanciados pela pandemia mostra a força que essa abertura para as músicas do mundo pode gerar.

Esses dois trabalhos que coordenei foram projetos experimentais. O ETHNO, apesar de existir em outros países, nunca tinha sido realizado no Brasil, então, foi um grande laboratório pedagógico. A Magnífica Orchestra foi ainda mais experimental, pois seu método de trabalho, com a presença constante de convidados de várias culturas, é inovador e foi sendo criado durante o processo, de forma colaborativa.

Esses projetos que realizamos de forma experimental e a nível “micro” tem potencial de realmente se ampliar. Esperamos que possam inspirar práticas de diversidade cultural em outros trabalhos educativos para que a diversidade das Músicas do Mundo possa estar presente, desnormalizando o protagonismo dado aos óbvios repertórios hegemônicos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Editora Autonomia Literária, 2016.
- ALBÈRA, Philippe. “Les leçons de l’exotisme”. **Cahiers d’ethnomusicologie**, Paris, n. 9, 1996. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/ethnomusicologie/1066>>. Acesso em 12 dez. 2020.
- ALEXANDER, Jeffrey. “Modern, ante, post, and neo: how intellectuals have coded, narrated, and explained the ‘crisis of our times’”. In: Jeffrey Alexander. **Fin-de-siècle social theory**: relativism, reduction, and the problem of reason. London/New York: Verso, 1995, pp. 07–64.
- ALMEIDA, Berenice; PUCCI, Magda. **Outras terras, outros sons**. São Paulo: Callis, 2003.
- ALMEIDA, Miguel Vale de. **Ser mas não ser, eis a questão**: o problema persistente do essencialismo estratégico. Lisboa: Revista Cria, 2009.
- AMADO, Jorge. **Gabriela, cravo e canela: crônica de uma cidade do interior**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- AMIN, Ash. “Spatialities of globalisation. Environment and Planning”. **Sage Journal**, v. 34, p. 385-399, 2002.
- ANDERSON, Benedict. **Imagined Communities**: Reflections in the origin and spread of Nationalism. New York: Verso, 1991.
- ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira. “Conhecimento, Escolarização, Currículo e a Vontade de ‘Endireitar’ a Sociedade Através da Educação”. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14 , n. 33, p. 215-227, 2013.
- ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira. “Strategic Criticism and the Question of (In)Accessibility of the Other”. **Glottopol revue de sociolinguistique en ligne**, jan, 2014.
- APPADURAI, Arjun. **Après le colonialism**: les conséquences culturelles de la globalisation. Paris: Payot, 2005.
- APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização**. Lisboa: Editorial Teorema, 1996a.
- APPADURAI, Arjun. **Modernity at Large**: Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1996b
- APPIAH, Anthony Kwame. **Pour un nouveau cosmopolitisme**. Paris: Odile Jacob, 2006.
- ARISTÓTELES. **Ética A Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- AXFORD, Elizabeth C. **Traditional World Music Influences in Contemporary Solo Piano Literature**: A Selected Bibliographic Survey and Review. Michigan, EUA: Scarecrow Press, 1997.
- BAILLY, Anatole. **Le Grand Bailly**: Dictionnaire grec-français. Paris: Hachette, 1935.

BAKER, P.; MÜHLHÄUSLER, P. “Creole Linguistics from its beginnings, through Schuchardt to the present Day”. In: STEWART, C. (Ed.). **Creolization: History, ethnography, theory**. Walnut Creek, EUA: Left Coast Press, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017,

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: Consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade - Entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BELL, Daniel. **The Coming of Post Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, 1973.

BERCHTOLD, Alfred. **Émile Jaques-Dalcroze et son temps**. Lausanne, Suíça: Editions L'Âge d'Homme, 2005.

BERLIOZ, Hector **Les soirées de l'orchestre**. Paris: Calmann Lévy editor, 1878. Disponível em: <<https://www.gutenberg.org/files/32056/32056-h/32056-h.htm>>. Acesso em 05 dez. 2020.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BHABHA, Homi. K. **The Location of Culture**. New York: Routledge, 1994.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. **Diversities**, v. 13, n. 2, 2011, p.1-21.

BOOKMAN, Sonia. “Branded Cosmopolitanisms: Global Coffee Brands and the Co-Creation of Cosmopolitan Cool”, **Cultural Sociology**, v.7, n 1, p. 56-72, 2013.

BORGES, J. L. Sobre o rigor na ciência. In: **História universal da infâmia**. Lisboa: Assírio e Alvim, 1982.

BORGES, Jorge Luis. **El hacedor**. Buenos Aires: Alianza Editorial, 1960.

BORILE, G. O.; GARDELIN, L. D.; CALGARO, C. O hiperconsumo na modernidade e os danos ao meio ambiente: as perspectivas da democracia participativa para a solução do impasses socioambientais. In: CALGARO, C; PEREIRA, A. O. K.; NOLL, P. (Orgs.). (2016) **Novos direitos, socioambientalismo e desenvolvimento na sociedade moderna hiperconsumista**. Caxias do Sul, RS: EDUCS.

BOURDELOIE, Hélène. **Éclectisme culturel**. Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics, 2018. Disponível em: <<http://publictionnaire.humanum.fr/notice/eclectisme-culturel/>>. Acesso em 05 dez. 2020.

BOURDIEU, P. **La Distinction. Critique sociale du jugement**, Paris, Éd. de Minuit, 1979.

BRITO, Teca Alencar de. “O fazer musical da infância sob o viés da hipótese dinamicista: Delalande e Thelenin”. **Anais do XI Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical**, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

BRITO, Teca Alencar de. **Anotações de aula do curso realizadas pelo autor**, 2018<sup>a</sup>.

BRITO, Teca Alencar de. **Educação Musical: território para a produção musical infantil**. São Paulo: Avisala, 2012.

BRITO, Teca Alencar de. **Entrevista concedida ao autor**, 2018b.

BRITO, Teca Alencar de. **Hans-Joachim Koellreutter: idéias de mundo, de música, de educação**. São Paulo: Peirópolis; Edusp, 2015a.

BRITO, Teca Alencar de. “Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical menor”. Londrina: **Revista da ABEM**, v.23, n.35, 2015b.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: proposta para formação integral da criança**. 4a ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação**. 2007. 297 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BUSSO, Hugo; MONTOYA, Angélica Montes. “Entrevista a Ramón Grosfoguel”. **Revista Latinoamericana Pólis**, n.18, 2007.

BUTLER, Judith. **Problema de gênero, feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAGE, John. **De segunda a um ano**. Tradução Rogério Duprat; revista por Augusto de Campos. Rio de Janeiro: Cobogó, 2013.

CANCLINI, Nestor G. **Consumidores & cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 1995.

CANCLINI, Nestor G. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

CANCLINI, Nestor G. **La Globalización Imaginada**. Buenos Aires: Paidós, 2001.

CANCLINI, Nestor García. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estrategias para entrar e salir de la modernidad**. México: Grijalbo, 1990.

CANDAU, Vera Maria. “Direitos humanos, educação e interculturalidade”. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008a .

CANDAU, Vera Maria. “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica”. In: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antônio Flávio. (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. “Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, set./dez. 2002.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, set./dez. 2002.

CANEVACCI, Massimo. **Entrevista**, 2013. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/noticias/massimo-canevacci>> Acesso em 12 jan. 2021.

CARROL, Lewis. **Sylvie and Bruno Concluded**. Londres: Macmillanand Co, 1893. Disponível em: <<https://archive.org/details/sylviebrunoconcl00carriala/page/n9/mode/2up>>. Acesso em 11 dez. 2020.

CARROLL, Lewis. **Sylvie and Bruno Concluded**. Londres: Macmillan and Co, 1893.

CARVALHO, B. “Subalternidade e possibilidades de agência: uma crítica pós-colonialista, de Gayatri Chakravorty Spivak”. **Revista Estudos Políticos**, n. 3, 2011.

CARVALHO, José Jorge. ‘Espetacularização’ e ‘canibalização’ das culturas populares na América Latina **Revista ANTHROPOLOGICAS**, ano 14, vol.21 (1): 39-76 (2010)

CAYMMI, Stella. **Dorival Caymmi: o mar e o tempo**. São Paulo: Editora 34, 2001

CHANDA, Nayan. **Au commencement était la mondialisation**, Paris : Éditions du CNRS, 2010.

CICCHELLI V. **Pluriel et commun: sociologie d’un monde cosmopolite**. Paris, Presses de Sciences Po., 2016.

CICCHELLI, V.; OCTOBRE, S. “Les cultures juvéniles à l’ère de la globalisation: une approche par le cosmopolitisme esthético-culturel”. **Culture Études**, Paris, 2017.

CICCHELLI, V.; OCTOBRE, S. “Cosmopolitisme esthético-culturel”, Publictionnaire. **Dictionnaire encyclopédique et critique des publics**, 2018. Disponível em: <<http://publictionnaire.huma-num.fr/notice/cosmopolitisme-esthetico-culturel/>>. Acesso em 18 out. 2020.

CICCHELLI, V.; OCTOBRE, S. **L’Amateur cosmopolite**. Goûts et imaginaires culturels juvéniles à l’ère de la globalisation. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication, 2017.

CICCHELLI, V.; OCTOBRE, S. “Pour une approche cosmopolite de la globalisation”. **Sociétés Plurielles**, Presses de l’INALCO, Épistémologies du pluriel, 2018.

CICCHELLI, Vincenzo; COTESTA, Vittorio; NOCENZI, Mariella. **Global society, Cosmopolitanism and Human Rights**, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2013.

CLIFFORD, James. **Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art**, Cambridge, Harvard University Press, 1988.

COHEN-LEVINAS, Danielle. **Deleuze, Músico** Revista Periferia, v. 2, n. 1, jan./jul. 2010.

CORTESÃO, L; STOER, S. R. “A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula”. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, R. L. M. “A livre improvisação musical e a filosofia de Gilles Deleuze”. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.26, 2012, p.60-66.

COULANGEON, P. **La stratification sociale des goûts musicaux**. **Revue française de sociologie**, n. 44, 2003, pp. 3-33. Disponível em: <:https://www.cairn.info/article.php?ID\_ARTICLE=RFS\_441\_0003> Acesso em: 18 dez. 2020.

COULMAS, Peter. **Citoyens du monde. Une histoire du cosmopolitisme**. Paris: Albin Michel, 1995.

CRANE D. “Cultural Globalization and the Dominance of the American Film Industry: Cultural Policies, National Film Industries and Transnational Film”. **International Journal of Cultural Policy**, 20 (4), pp. 365-382, 2014.

DEARDORFF, Darla K. “Intercultural Competence”. In: SAVICKI, Victor (org.). **Developing Intercultural Competence and Transformation**. Virginia: Stylus Publishing, pp. 32-52, 2008.

DELALANDE, François. **A criança do Sonoro ao Musical**, 1982.

DELALANDE, François. **Do Nascimento aos 10 anos**. Disponível em: <https://creamus.inagrm.com/es/co/conferencias\_prologo.html>. Acesso em: 07 dez. 2020.

DELALANDE, François. **La Música es un juego de niños**. Trad.: Susana G. Artal. Buenos Aires: Ricordi, 1995.

DELALANDE, François. **La Musique est un jeu d'enfant**. Paris: Buchet-Chastel, 1984.

DELALANDE, François. **La nascita della musica, esplorazioni sonore nella prima infanzia** (con un gruppo di ricerca). Milano: FrancoAngeli, 2009.

DELALANDE, François. **Pedagogia da criação musical hoje: partir da infância, passar pela adolescência e ir além.** ORFEU, v.2, n.2, dez. de 2017

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DESCHÊNES, Bruno. **The Interest of Westerners in Non-Western Music.** Berlin: The world of music, v.47, 2005.

DONNAT, O. **Les Français face à la culture.** De l'exclusion à l'éclectisme, Paris, Éd. La Découverte, 1994.

DÖRING, Katharina. "Ouvindo a diversidade musical do mundo: para uma educação musical cognitiva além das fronteiras". **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade,** Salvador, 2016.

DUSSEL, Enrique **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

DUSSEL, Enrique **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão.** São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação.** São Paulo: Loyola, 1986.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados.** São Paulo: Perspectiva, 1993,

ESTRADA, Louie. "Noted Psychologist Esther Thelen". **Washington Post.** January 2, 2005. Disponível em: <<http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/articles/A41575-2005Jan1.html?noredirect=on>>. Acesso em 10 dez. 2020.

FABIAN, J. **Moments of Freedom: Anthropology and Popular Culture.** Virgínia: University of Virginia Press, 1998.

FABRÍCIO, Branca Falabella. "Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso". In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

FACCENNA, C., GLIŠOVIĆ, P., FORTE, A. et al. "Role of dynamic topography in sustaining the Nile River over 30 million years". **Nature Geoscience,** n. 12, 2019, p. 1012–1017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1038/s41561-019-0472-x>> Acesso em 22 dez. 2020.

FANON, Frantz. **Black Skin, White Masks,** trans. Charles Lum Karkmann. New York: Grove Press, 1967.

FEATHERSTONE, Mike. **Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity.** London: Sage, 1990.

FERNANDES, Millôr. **Millôr Definitivo.** São Paulo: L&PM Editores, 1994.

FILLITZ, T.; SARIS, A. J. **Debating Authenticity: Concepts of Modernity in Anthropological Perspective,** Berghahn Books, 2013.

FISCHMANN, Roseli. **Estratégias de Superação da Discriminação Étnica e Religiosa no Brasil**. Disponível em: <<http://www.mre.gov/ipri>> Acesso em 08 dez. 2020.

FISCHMANN, Roseli. “Identidade, Identidades – Indivíduo, Escola: Passividade, Ruptura, Construção”. In: Trindade, Azoilda L.; Santos Rafael dos (orgs.). **Multiculturalismo Mil e Uma Faces da Escola**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1999.

FISCHMANN, Roseli. “O Estrangeiro”. **Jornal Correio Braziliense**, coluna Opinião. Brasília. 05 Nov.2001.

FONTANET-BETANCOUR, Raúl. (2001) **Transformación intercultural de la filosofía**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.

FONTEERRADA, M. T. O. “A Educação Musical Brasileira e três modelos explicativos de mundo: em busca de significados”. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v.12, n.1, 2012, p. 191-203. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/21594/12679>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, S. “O que é filosofia da educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari”. **Perspectiva**, São Paulo, 18(34), p. 49-68, 2000.

GHISLENI, Pâmela Copetti; LUCAS, Doglas Cesar. “Direitos humanos e identidade cultural: a mutilação genital feminina e suas implicações para os direitos das mulheres”. **Revista Direito e Liberdade**, v. 19, n. 3, p. 97-122, set./dez. 2017.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

GUERRINI JÚNIOR, Irineu. **Programa Música de Leste a Oeste da Radio Cultura**, 2015. Disponível em: <<http://culturafm.cmais.com.br/koellreutter/musica-de-leste-a-oeste-1>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

HALL, Stuart. “The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time”. In.: THOMPSON, Kenneth (ed.). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997. Tradução e revisão de Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez, 1997.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: Editora DP&A: São Paulo, 2001.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2009.

HALL, Stuart. “Identidade cultural e diáspora”. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, IPHAN, 1996, p. 68-75.

HANNERZ, Ulf. “Cosmopolitan and Local in World Culture”. **Theory, Culture & Society**, p. 237-251, 1990.

HARVEY, David. **A Condição Pós Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HOBBSAWM, Eric, RANGER, Terence (Eds.), **A invenção das Tradições**, Editora Paz e Terra S.A., Rio de Janeiro, (1983) 1997.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. CD-ROM. Rio de Janeiro: editora Objetiva, 2009.

HUGHES, David W. **The Ashgate Research Companion to Japanese Music** Routledge, 2017.

IWABUCHI, K. “From Western gaze to global gaze: Japanese cultural presence in Asia”. In: CRANE, D.; KAWASHIMA, N. (orgs.) **Global Culture**. London: Routledge, 2016.

JAMES, Paul. **Globalism, nationalism, tribalism: Bringing Theory Back in**. Melbourne, Austrália: Royal Melbourne Institute of Technology, 2006.

JOHNSON, H.M. **The Shamisen: Tradition and Diversity**. Pennsylvania: Brill, 2010.

KAWASAKI, K.. **Global culture: media, arts, policy and globalization**. Routledge: New York, p. 256-273, 2002.

KEISTER, J. D. **Shaped by Japanese Music: Kikuoka Hiroaki and Nagauta Shamisen in Tokyo**. Routledge, 2004.

KIKKAWA, Eishi. **An Introductory Guidance to The Research of the Shamisen**. Ed. do autor, 1958.

KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 2012.

KNÖRR, J. ‘**Integration and Conflict along the Upper Guinea Coast**’. Halle/Saale: Max Planck Institute for Social Anthropology, 2010.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. “O espírito criador e o ensino pré-figurativo”. In: KATER, Carlos (org.) **Educação Musical: Cadernos de Estudo n 6**. Belo Horizonte: Atravez / EMUFG / FEA / FAPEMIG, p. 53-57, 1997.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **Educação e Cultura em um Mundo Aberto como Contribuição Para Promover A Paz**. Revista do CAP- Centro de Ativação Pessoal no4, Tiradentes/MG 1993, pp.32-43.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **Estética: à procura de um mundo sem “vis-à-vis”**. São Paulo: Ed. Novas Metas, 1984.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **Música da Índia**, 1999. Disponível em: <<http://worldsoundmusic.blogspot.com/2011/08/musica-da-india-hj-koellreutter.html>>. Acesso em 18 set. 2020.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **O ensino da música num mundo modificado**. Cadernos de Estudo: Educação. Musical, v. 6, p. 37-44, 1997. Disponível em: <<https://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/koell-ensino-po.html>>. Acesso em 18 set. 2020.

KUBOTA, Ryuko. **The Multi/Plural Turn, Postcolonial Theory, and Neoliberal Multiculturalism: Complicities and Implications for Applied Linguistics Applied Linguistics**: Oxford University Press, 2014.

LECLERC, André. “O Essencialismo desde Kripke”. In: LECLERC, André. **Metafísica contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LEMKIN, Raphael. **Axis Rule in Occupied Europe: Laws of Occupation - Analysis of Government-Proposals for Redress**. Washington: Carnegie Endowment for International Peace, 1944, p. 79-95.

LEVIN, Noah. **Ancient Philosophy Reader**. California: LibreTexts, 2021

LINTON, Ralph. **O Homem: uma introdução à antropologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Cia das Letras, 2011

MACIEL, Ruberval Franco; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. “Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas”. **Revista Delta**, São Paulo, v. 31, n. 2, Jul./Dec. 2015.

MALLOL, E. P. et al. **El error A-no-B: múltiples teorías para un solo evento** Universidad Rovira i Virgili Apuntes de Psicología, 2004, v. 22, n. 1, p. 25-43, 2004.

MARCUSSI, Alexandre Almeida. **Diagonais Do Afeto: Teorias do intercâmbio cultural nos estudos da diáspora Africana**. 221 p. Dissertação (Mestrado em História), Universidade de São Paulo, 2010.

MARQUES, Alice Farias De Araújo. **Eu Músico: configurações subjetivas a duas ou tres vozes**. Tese (Doutorado em Música), Universidade de Brasília, 2010.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOISSEEFF, M. (2014). **Métissage et hiérarchisation des cultures: les soubassements idéologiques de l'essentialisation des différences**. *Alterstice*, 4(2), 25-38.

MOREIRA, A. F. B.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

NETTL, Bruno. **Music Education and Ethnomusicology: A (usually) Harmonious Relationship**. Min-Ad: Israel Studies in Musicology Online, v. 8, 2012.

NIETZSCHE, F. **Escritos sobre educação**. Edições Loyola, 2011

NIETZSCHE, F. **Untimely Meditations**, Editora Cambridge University Press, 1997.

OLIVER, M. Esther Thelen, 63: Studied Babies' Development Using 'Chaos Theory'. **New York Times**, 8 jan. 2005. Disponível em: <<http://articles.latimes.com/2005/jan/08/local/methelen8>>. Acesso em 19 out. 2020.

PAPASTERGIADIS N., 2012, **Cosmopolitanism and Culture**, Cambridge, Polity Press, 2012.

PAPASTERGIADIS, Nikos. **Trancing hybridity in theory**, in P. Werbner e R. Modood (orgs.), *Debating cultural hybridity: multi-cultural identities and the politics of anti-racism*, Londres/Nova Jersey, Zed Books, pp. 257-281, 1997.

PEED, Burgess. **Japan: Your Passport to a New World of Music**. São Francisco, Califórnia: Alfred Publishing, 2008.

PESSOA, Fernando. "O Guardador de Rebanhos". In: **Poemas de Alberto Caeiro**. Lisboa: Ática, 1993.

PETERSON R. A. 'Understanding audience segmentation: From elite and mass to omnivore and univore'. **Poetics**, n. 21, 4, pp. 243-258, 1992.

PETERSON R. A., Kern R. M. Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore, **American Sociological Review**, v. 61, n. 5, pp. 900-907, out. 1996.

PLUTARCO. **Theseus**. Disponível em: <<http://classics.mit.edu/Plutarch/theseus.html>>. Acesso em 19 out. 2020.

- PORTO, Heriberto. "Koellreutter e o Seculo XX". In: **Diário do Nordeste**, 01.10.2005. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/caderno-3/koellreutter-e-o-seculo-xx-1.263531>>. Acesso em 19 out. 2020.
- PRADO, Adélia. **Poesia Reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991.
- PRADO, Adélia. **Terra de Santa Cruz**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- RITZER, G. **The Globalization of Nothing**. London: Sage, 2003.
- RITZER, G. **The McDonaldization of Society**. London: Sage. 1993.
- SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes no pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Afrontamento, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa**. Sociologias, Porto Alegre, v.18, n.43, Set./Dec. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222016000300014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222016000300014)>. Acesso em 19 out. 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. Revista Sociologia, São Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os novos movimentos sociais**. In: LEHER, R.; SETÚBAL, M. (orgs) **Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis**. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para Além do Pensamento Abissal**. Revista Novos Estudos Cebrap, São Paulo, n. 79, nov. 2007, p. 71-94.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Os Processos da Globalização**. Revista Eurozine, 2002. Disponível em: <<https://www.eurozine.com/os-processos-da-globalizacao/>>. Acesso em 19 out. 2020.
- SEIHA Hōgaku-Kai. **Japanese Traditional Music Instrumental Program**. Tokyo: Ethnomusicology, 2016.
- SHAH, Idries. **The Plasenteries of the Incredible Mulla Nasrudin**. Penguin Compass. London.

SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. A. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Batista. São Paulo: Cortez, 2008.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SMITH, Anthony. Towards a Global Culture? In: FEATHERSTONE, Mike. **Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity**. London: Sage, 1990.

SNOW, D. **Collective identity and expressive forms**. University of California, Jan 2001. Disponível em: <[http://www.escholarship.org/uc/item/2zn1t7bj#page- 2](http://www.escholarship.org/uc/item/2zn1t7bj#page-2)>. Acesso 07 out. 2020.

SPIVAK, G.C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. (1988), 'Can the subaltern speak?'. In: NELSON C.; GROSSBERG L. (orgs.), **Marxism and the interpretation of culture**, Londres, Macmillan, pp. 67-111, 1988.

TAJFEL, Henri. **Simply Psuchology**, 1979. Disponível em: <<https://www.simplypsychology.org/social-identity-theory.html>>. Acesso em 14 out. 2020.

TEIXEIRA, Jacqueline. **Narrativas caiçaras: discurso e identidade de uma comunidade em desalinho**. 130 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2018.

THELEN, E; SMITH, L **Development as a dynamic system Trends in Cognitive Science** Vol.7 No.8 August 2003.

THELEN, Esther. Indiana University's Research & Creative Activity journal , 2003.

THELEN, Esther; SMITH, Linda B. **A dynamic systems approach to the development of cognition and action**; 3o edition. Cambridge: The MIT Press (A Bradford Book), 1998.

THOMPSON, Stith. **Four Symposia on Folklore**. Bloomington: Indiana University Press, 1952.

TOKITA, A; HUGHES, D. **The Ashgate Research Companion to Japanese Music**. Ashgate Book, 2008.

TOMLINSON, John. **Globalization and Cultural Analysis**. In: HELD D.; MCGREW A., Globalization Theory. Approaches and Controversies, Cambridge: Polity Press, pp. 148-168, 2007.

TOURINHO, Irene. Encontros com Koellreutter: sobre suas histórias e seus mundos. **Revista Estudos avançados**, São Paulo, v.13 n. 36 mai./ago. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141999000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141999000200011)>. Acesso em 16 set. 2020.

TRAJANO, W. KNÖRR, J, (orgs). **Creolization and Pidginization in Contexts of Postcolonial Diversity**. Brill Studies in Language, Cognition and Culture, 2018.

TRAJANO, W. O trabalho da criouliização: as práticas de nomeação na Guiné Colonial. **Revista Etnográfica** 12(1): 95–128, 2008.

TRAJANO, W. PIMENTA, D. MOUTINHO, L. LOPES, P. ‘Há um mundo africano inteiro à nossa espera’ Entrevista com Wilson Trajano Filho: Um profissional da alteridade. **Revista Antropologia**, São Paulo, v. 59 n. 3, p. 295-321, 2016.

TRAJANO, W. **Sobre modernidade, tradição e bandeiras**. Brasília: Série Antropologia 370, Departamento de Antropologia/UnB, 2005.

TYLOR, Edward Burnett. A ciência da cultura. In: CASTRO, Celso. **Evolucionismo cultural**: textos de Morgan, Tylor e Frazer. Textos selecionados, apresentação e revisão, Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005. pp. 67-99.

UNESCO. **Atlas of the World’s Languages**, 2010. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/endangered-languages/atlas-of-languages-in-danger/>>. Acesso em 14 out. 2020.

VECCHI, Benedetto. “Introdução”. In: BAUMAN, Zygmunt. **Identidade** - Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p. 7-14.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v.30, n.6, p.1024-1054, 2007.

WALLERSTEIN, Immanuel. Por que ler Fanon hoje? **New Left Review**, 2009. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/591022-por-que-ler-fanon-hoje-artigo-de-immanuel-wallerstein>>. Acesso em 14 out. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine. O interculturalizar da nova Constituição equatoriana. **Revista de Doutrina da 4ª Região**, Porto Alegre, n. 31, agosto. 2009. Disponível em: <[https://revistadoutrina.trf4.jus.br/artigos/edicao031/catherine\\_walsh.html](https://revistadoutrina.trf4.jus.br/artigos/edicao031/catherine_walsh.html)>.

WASSER F. ‘Is Hollywood America? The trans-nationalization of the American film industry’, **Critical Studies in Mass Communication**, 12 (4), pp. 423-437, 1995.

WEISS, S. Listening to the world but hearing ourselves: Hybridity and perceptions of authenticity in world music. **Ethnomusicology**, 58(3), 506–525, 2014.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Revista Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 26, n.27, 2018.

WOLFF, M. S. Pensamento utópico de Koellreutter e sua matriz hegeliana: a construção de uma cultura planetária. **Revista Debates**, UNIRIO, Rio de Janeiro, n. 17, p.197-218, 2016.

WOODWARD, I.; EMONTSPPOOL, J. **Cosmopolitanism, Markets and Consumption: A Critical Global Perspective**. London: Palgrave Macmillan, 2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

# **ANEXO**

Exemplo de material de apoio a aulas para  
A Magnífica Orchestra Paulistana de Músicas do Mundo

## **Raghupati Raghav Raja Ram (Ram Dhun)**

Rag Jaijivanti

“Mesmo quando alguém te insulta,  
você deve continuar cantando alegremente”  
(Mahatma Gandhi)

A canção **Raghupati Raghav Raja Ram** é um **bhajan**. **Bhaj** significa devoção, fé, participação... e **Bhajan** é o canto devocional.

Era já bastante popular e ficou ainda mais por ser um dos temas preferidos de **Mahatma Gandhi** (**Maha** = grande; **Atma** = alma, título dado a ele pelo poeta e músico Tagore), o grande líder indiano, e cantado frequentemente em seus encontros de oração. Foi cantado, com alguma modificação da letra, na **Marcha do Sal** (1930) um dos marcos do movimento de libertação da Índia e da **desobediência civil não-violenta**, protesto à proibição da extração de sal imposta pelo império britânico. Gandhi mobilizou milhares de pessoas e caminhou quase 400km de seu Ashram até o mar para extrair um punhado de sal com suas próprias mãos e milhares o imitaram. Mais de 50 mil pessoas foram presas...

Quando temos milhões de pessoas cantando juntas em harmonia ou levando o nome de Deus em uníssono, fazendo uma música, teremos dado o primeiro passo para o *swaraj* (auto determinação). Se não podemos conseguir essa coisa tão simples, como poderemos ganhar *swaraj*? (Mahatma Gandhi)

Para mais informações, consultar:

Singing in the Perspective of Mahatma Gandhi (Yogendra Yadav)

<https://gandhiking.ning.com/profiles/blogs/singing-in-the-perspective-of-mahatma-gandhi>

Mahatma Gandhi - A unique musician (Namrata Mishra)

<https://www.mkgandhi.org/articles/mahatma-gandhi-unique-musician.html>

Raghupati Raghava Raja Ram (Ram Dhun)

[https://en.wikipedia.org/wiki/Raghupati\\_Raghava\\_Raja\\_Ram](https://en.wikipedia.org/wiki/Raghupati_Raghava_Raja_Ram)

A Música nasce somente onde as cordas do coração estão afinadas.

O texto original hindu “Shri Nama Ramayanam” foi escrito por Lakshmanacharya

A melodia é atribuída a Pandit Vishnu Digambar Paluskar (1872–1931), importante mestre da música clássica Hindustani, da região norte da Índia (que sofreu mais influência do oeste asiático; a música da região sul é chamada de Carnática).



Sita, Rama, Lakshmana e Hanuman<sup>34</sup>

## Rama e Sita

**Rama**, príncipe de Ayodhya é um dos Deuses mais adorados no Hinduísmo. Sua história é narrada no épico **Ramayana** (A Viagem de Rama) um dos clássicos que mais impactou a cultura asiática. Na Trindade Divina da religião hindú (Trimurti) há tres manifestações do absoluto: Brahma (o criador), Vishnu (o preservador) e Shiva (o transformador).

Senhor Rama (Raja Ram) é avatar (encarnação) de Vishnu. Por intrigas palacianas Rama, abandona a sua pretensão ao trono de Kosala para ficar em exílio por 14 anos na floresta. Sua esposa Sita, filha da Terra, e seu irmão Lakshmana o acompanham. Sita é raptada por Ravana, rei-demônio de Lanka. Ajudado por Hanuman (deus meio homem, meio macaco, avatar de Shiva) e Varuna (o rei do oceano) Rama vence Ravana.

Após retomar o trono de Ayodhya, depois de um período de prosperidade, o povo atribue a uma hipotética traição de Sita uma fase de escassez. Rama a baniu para a Floresta onde ela teve dois filhos. Rama se arrepende e a chama de volta, mas ela retorna ao interior da Terra, de quem é filha.

## Referências para as aulas

Seguem alguns links para ouvir as diferentes interpretações. É comum haver grandes introduções (alaps). Então, se quiser ouvir direto o tema principal, corra um pouco pra frente no link.

<sup>34</sup> Fonte: <<https://www.laverdaddeceuta.com/sociedad/noticias/sociedad/religion/diwali-la-festividad-de-las-luces-2>>. Acesso em 07 mar. 2021.

Há gravação do próprio Paluskar cantado (gravação histórica, antiga, e de qualidade estranha aos nossos ouvidos modernos). A 1min17seg começa o tema principal

<https://www.youtube.com/watch?v=MoeC0JEEt9U>

Melodia e letra foram se modificando pela oralidade e há centenas de versões. Ravi Shankar a gravou em faixa que foi trilha do filme *Gandhi* (Richard Attenborough, 1982). Começa aos 3min10 seg tendo depois belas variações orquestrais “ocidentais”:

<https://www.youtube.com/watch?v=eUUDhIqefkI>

Versões moderninhas com teclados e harmonia

<https://www.youtube.com/watch?v=lqNpCH-xcGE&t=107s>

<https://www.youtube.com/watch?v=f5yinkyWErg>

<https://www.youtube.com/watch?v=sHXVnT4T2JE>

<https://www.youtube.com/watch?v=nXPICrzZgcQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=7RORxiQacvM>

Kumkum Sanyal

<https://www.youtube.com/watch?v=U8a1EQAhfj0>

Grupo de vozes

<https://www.youtube.com/watch?v=PHiFjIIFD9k>

<https://www.youtube.com/watch?v=kvAhb48bfwQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=mwUGxfwl-Rs&t=533s>

Kuldeep Sagar

<https://www.youtube.com/watch?v=3rVgWjLgv8>

Grupo de vozes

<https://www.youtube.com/watch?v=PHiFjIIFD9k>

Voz solo

<https://www.youtube.com/watch?v=ddm1w9cEQxo>

Tutorial (Saregam)

[http://www.kondayyaduvvuri.com/?page\\_id=296](http://www.kondayyaduvvuri.com/?page_id=296)

<https://www.youtube.com/watch?v=Lx1V9t7F2t0>

[https://www.youtube.com/watch?v=UF7nG\\_COoGI](https://www.youtube.com/watch?v=UF7nG_COoGI)

<https://www.youtube.com/watch?v=-EXEopWC0ho>

De filmes

<https://www.youtube.com/watch?v=ZiFUanrIYLM>

Semi-acústicas

<https://www.youtube.com/watch?v=jB4OGuFM8zM>

<https://www.youtube.com/watch?v=TSolZezPbCQ>

### **RAG JAJAIVANTI: (SAREGAM)**

Resumos

[http://www.soundofindia.com/raaga\\_details.asp?raaga=43](http://www.soundofindia.com/raaga_details.asp?raaga=43)

<https://meetkalakar.com/Artipedia/raga-jajaiwanti>

Tutorial

<https://www.youtube.com/watch?v=nLw5klz6zas>

Alap mestre canta e aluno repete (Saregam)

<https://www.youtube.com/watch?v=EJHqU3diW3M>

<https://www.youtube.com/watch?v=nXNnblhd3Os>

Violino

<https://www.youtube.com/watch?v=9c6C7H40CYE>

<https://www.youtube.com/watch?v=O5igSEg7yvA>

# Raghupati Raghava Raja Ram

Bhajan - canto devocional

tradicional INDIA



रघुपति राघव राजाराम,  
पतिता पावन सीताराम  
सीताराम सीताराम,  
भज प्यारे तू सीताराम

raghupati rāghav rājārām,  
patit pāvan sītārām. (2x)  
sītārām, jai sītārām,  
bhaj pyāre tu sītārām (2x)

Senhor Rama, o chefe da casa de Raghu  
Que eleva os que caíram,  
(O casal divino) Sita e Rama  
Amado, louvado Sita e Rama